

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN
EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS

¿Qué mediaciones favorecen el aprendizaje cooperativo en la elaboración de un
proyecto para la materia Fundamentos de Mercadotecnia?

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:
Miguel Gómez Cruz

ASESORA:
Mtra. Maria Teresa Thomé Ontiveros

Guadalajara, Jalisco. Febrero del 2011

Introducción

Lo que hoy pasa, mañana se convierte en historia, esta parece ser la máxima del mundo actual. El cambio parece ser lo único que permanece

Los jóvenes de las aulas de hoy han vivido acontecimientos que para los ancianos parecían imposibles. Particularmente en nuestro país tan tradicionalista y apegado a las costumbres.

- En el ámbito político las elecciones del 2000 echaron abajo el dicho popular “gánale al PRI” superado por Vicente Fox, candidato panista que derrotó al partido eterno que gobernaba el país. Se dice que no ganó Fox, que ganó la imagen que la mercadotecnia vendió de él.
- En el ámbito religioso el papa Juan Pablo II dejó boquiabiertos a todos cuando pidió perdón públicamente por los excesos cometidos por la Iglesia en la época de la inquisición. Este papa; el más popular, querido y perseguido por la grey católica supo emplear los medios de comunicación acompañándolo a lo largo de todo su pontificado, incluso su agonía fue televisada por múltiples cadenas y vista por millones de personas en todo el globo terráqueo. Es innegable que la personalidad del papa era sumamente cautivante, pero también es innegable que los medios de comunicación jugaron un papel importante para llevar su mensaje.
- En el ámbito tecnológico nos invadieron los celulares, los DVD's, las computadoras personales y portátiles, y se popularizó el Internet permitiendo que el mundo sea visto como una aldea en la que todos estamos inmersos. Hace diez años ni pensar que alguien que viajaba a otro país, o incluso a otro estado pudiera estar tan bien comunicado a través de una computadora conectada a una red mundial.

Pues bien, en este mundo tan cambiante, variable y multifacético es en el que me ha tocado trabajar para alumnos universitarios. Este panorama –del cambio- me hace pensar que las clases deben ser sumamente diferentes a las que yo recibí cuando fui universitario, porque las necesidades son nuevas y variadas. Mi práctica debe ser estudiada a fondo, desde la reflexión que me lleve a tomar decisiones que activen nuevas formas de hacer las cosas en el aula. Finalmente supongo que lo que hago en las clases producirá resultados en los alumnos; estos resultados pueden ser negativos como: apatía, coraje, desinterés; o bien positivos como: compromiso, crecimiento e involucramiento.

Como docente no puedo rezagarme en el anacronismo y enseñar bajo un sistema tradicionalista y repetitivo que invite a la individualidad, pasividad y a la poca o nula transferencia de los conocimientos a la realidad cotidiana que el alumno vive.

Realizar un cambio a la práctica educativa no debe ser producto de intuiciones o corazonadas, debe ser producto de un proceso reflexivo, para poder transformar en, durante y después de la acción.

A partir de la realidad de un aula la investigación-acción posibilita al docente para ubicar o detectar aspectos susceptibles de transformación, puesto que le va revelando a través de un proceso continuado áreas de oportunidad concretas.

La estructura del presente trabajo de investigación-acción consta de cinco capítulos.

En el capítulo I se ubica la contextualización misma que permite al lector la oportunidad de conocer el escenario global, así como el particular en que se desarrolló la investigación y la manera en que estos escenarios: (global y particularmente en la institución a la que pertenezco UNIVA), le han puesto nombre a las motivaciones que han surgido en mi paso por las aulas.

El capítulo II habla de la problematización; presenta todas las interrogantes que me fueron surgiendo como docente al participar en un sistema educativo universitario en el que encontraba desarticulación entre los contenidos y la aplicación de éstos a proyectos reales así como la necesidad de que los alumnos trabajaran con otros,

bajo el supuesto de que se aprende mejor cuando se está con otros. Este capítulo cierra con la pregunta de investigación, así como las dos preguntas subsidiarias que se intentarán contestar a lo largo de la tesis.

El capítulo III presenta el marco teórico que sustenta el aprendizaje cooperativo. Se recurre a la explicación de los paradigmas de la psicología educativa y se explica ampliamente la propuesta sociocultural de Vygotsky. En la segunda parte del capítulo se hace una presentación amplia del aprendizaje cooperativo: concepto, antecedentes, componentes básicos, maneras de organizar el aula, papel del docente como mediador y maneras de evaluación.

El capítulo IV presenta el marco metodológico bajo el cual se realizó la investigación, reconociendo en la Investigación-Acción la posibilidad de transformar la práctica educativa del docente desde el aula, la propuesta se sustenta en Elliot y en Latorre. En ese mismo capítulo se incluye el proceso que se siguió para realizar la recopilación de información y su análisis.

El capítulo V muestra las evidencias empíricas realizadas en el aula durante un cuatrimestre. Una fotografía de un aula cooperativa trabajando en la elaboración de un proyecto de intervención a un producto existente en el mercado.

El capítulo VI muestra las conclusiones que se desprenden del presente trabajo, así como algunas reflexiones y preguntas que quedan sin contestar, pretendiendo con esto dar paso a nuevas líneas de investigación.

INDICE

Introducción	II.
Capítulo I Contextualización	3.
Capítulo II Problematización	11.
Capítulo III Marco Teórico	16.
3.1 Introducción	16.
3.2 Teorías del Aprendizaje	17.
3.2.1 El Conductismo	19.
3.2.2 El Cognoscitivismo	21.
3.2.3 El constructivismo	24.
3.2.3.1 Teorías Constructivistas	26.
3.2.3.2 Propuesta Vygotskiana	27.
A) Las Funciones Mentales	28.
B) La Zona de Desarrollo Próximo	29.
C) La Mediación	30.
3.3 El aprendizaje Cooperativo	33.
3.3.1 Concepto	33.
3.3.2 Antecedentes Históricos	34.
3.3.3 Componentes Básicos	35.
3.3.4 Organización del Aula	38.
3.3.5 Papel del Docente Mediador	39.
3.3.6 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo	40.
3.3.7 La evaluación	41.
3.4 Conclusiones	43.
Capítulo IV Marco Metodológico	46.
4.1 Introducción	46.
4.2 Concepto	46.
4.3 Enfoques de la Investigación	47.
4.3.1 Enfoque Cuantitativo	48.
4.3.2 Enfoque Cualitativo	48.
4.3.2.1 Características de los Métodos Cualitativos	52.
4.4 Marco Metodológico	54.
4.4.1 La Investigación-Acción	54.
4.5 Técnicas para la Recolección de Datos	56.
4.6 Proceso de Análisis y formulación de Categorías	60.

Capítulo V Análisis	62.
5.1 Introducción	62.
5.2 Las preguntas	64.
5.3 Categorías	67.
5.3.1 Modelando instrucciones	67.
5.3.2 Preguntando	77.
5.3.3 Acompañando	84.
5.3.4 Compitiendo	92.
5.3.5 Compartiendo	100.
5.3.6 Evaluando	108.
Capítulo VI Conclusiones	120.

I Contextualización

El aprendizaje cooperativo no es una herramienta nueva; desde la antigüedad las personas se juntaban en grupos con la finalidad de alcanzar objetivos diversos y satisfacer necesidades comunes.

En la prehistoria para cazar, recolectar y para subsistir tenían que seguir una estrategia juntos y seguramente el más fuerte, el más anciano o el más experimentado guiaba a los novatos enseñándoles las mejores formas para cazar o recolectar.

Los filósofos también reunían a sus pupilos y les enseñaban aquello que creían relevante para la vida; de Sócrates por ejemplo nace un método que lleva su nombre y que consiste en hacer múltiples preguntas a fin de refinar el conocimiento.

Posteriormente Jesús de Nazareth –el hombre Dios- convoca a doce apóstoles para que estén con él y sean copartícipes en el proyecto de salvación de su Padre. A juzgar por los evangelios el método de Jesús era predominantemente magisterial, ya que siempre hablaba en parábolas. Jesús los acompañaba en todo momento, les preguntaba para que llegaran a elaborar sus propias respuestas, les pedía que compartieran con todos sus hallazgos, los motivó a encontrar dentro de ellos mismos algo que de otra manera y solos quizá no lo hubieran logrado: les enseñó con su ejemplo el valor de la tolerancia; siendo de diversas condiciones sociales, los hizo cohabitar en un mismo espacio, les pidió que cuando fueran a un pueblo lo hicieran de dos en dos, estableció roles al nombrar a Pedro cabeza de la Iglesia o a Juan a quien le encomendó a su madre María y les dejó las herramientas para enfrentarse al mundo cuando él se fue. Esto me hace pensar que Jesús es el modelo de mediador por excelencia.

¿Por qué Jesús diseñó de esa manera su estrategia salvífica en los tres años que duró su vida pública?

Sin ser Exégeta, o teólogo, yo creo que Jesús creía en la riqueza de la atmósfera psicoafectiva que se crea cuando se comparte y se trabaja con otros.

Si observamos el contexto actual las tendencias educativas actuales se expresan en el documento de Jacques Delors y proponen lo siguiente:

La educación se desarrolla a lo largo de la vida y se basa en cuatro pilares:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos,
4. Aprender a ser

Para los cuatro pilares antes mencionados es relevante el aprendizaje cooperativo puesto que es un vehículo que permite acercarse a profundizar en realidades determinadas ya que permite hacer, crear, innovar y reelaborar todo aquello que se tiene alrededor; además ofrece a cada ser humano ser él mismo en el más amplio sentido ya que cuando se es más persona es cuando se está en contacto con otro, entendiendo al otro como un espejo que refleja aquello que desde la individualidad se podría convertir en subjetividad. De estas cuatro propuestas la que destaca de manera natural acorde con el aprendizaje cooperativo y que a continuación se aborda con más detenimiento es la siguiente:

- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- privilegiando valores como: pluralismo, comprensión mutua y paz¹.

“Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar

¹ http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Consultado el día 02 de mayo de 2007.

inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas”².

Las propuestas que presenta el pilar tres me permite confirmar que el aprendizaje cooperativo es un tema que merece la pena indagar al dar tantas posibilidades a los docentes no sólo de enseñar contenidos sino de trascender a éstos y crear una experiencia educativa integral que permita al alumno capacitarse para su adaptación en el mundo laboral actual.

Comenzaré por hablar de los antecedentes o las motivaciones personales que me hicieron centrarme en este foco de intervención, pasaré después a hablar de la institución en la que desarrollo mis labores docentes, así como de su modelo educativo. Posteriormente me centraré en mencionar el escenario preciso en el que desarrollé la intervención para cerrar presentando la problematización que me permitió intervenir en esta temática particular de mi mediación docente así como las preguntas que orientaron mi trabajo de investigación.

El interés por mi escenario educativo nace de la necesidad de intervenir mi práctica educativa y dejar de hacerla tan centrada en las explicaciones y en las dinámicas propuestas por mí como docente, tengo la impresión de que en las aulas verticales no se da un gusto natural por estar activamente en dicho lugar . Lo que pretendía era la creación de un aula en donde el control se fuera depositando paulatinamente en los alumnos.

En semestres pasados al indagar en mi práctica educativa, encontré que como docente tiendo a ser muy protagonista en el aula, así que me di a la tarea de encontrar en la cooperación un recurso idóneo para alejarme del fantasma personal de sentirme en el reflector, y dar paso a poner en el centro a los alumnos como bordadores de su propia experiencia educativa y al docente sólo como acompañante del proceso, que si bien resulta importante su presencia no se

² Idem.

convierte en el centro del conocimiento ni en la voz última que dicta lo correcto de lo incorrecto, lo pertinente de lo impertinente, lo adecuado de lo inadecuado.

Esta expectativa se fue fortaleciendo en la medida en que fui descubriendo en la literatura personajes como: *Vygotsky* y sus conceptos de zona de desarrollo próximo, en *Piaget* y la socialización y en otros más recientes como *Johnson & Johnson* y *Ferreiro*, teóricos que profundizan en los aspectos más importantes que giran alrededor del aprendizaje cooperativo, todos estos autores me han ayudado a confiar en que las experiencias educativas significativas no tienen porque centrarse exclusivamente en la experiencia y conocimiento del maestro.

Conocer a estos autores le ha dado un giro a mi docencia y de este descubrimiento surge mi necesidad de instalar un aula más simétrica y dialógica en donde los alumnos sean realmente escuchados y propositivos y no un aula en donde el maestro hace como que escucha a los alumnos, y hace como que les permite tomar decisiones pero en el fondo la última palabra la tiene él. Esto puede evidenciarse en la siguiente viñeta:

“Yo creo que tu le diste a todos la oportunidad de hablar, de decir lo que quería, de darle a cada uno su lugar y de respetar y aportar para que las cosas salieran mejor, yo creo que tu hiciste que los que nunca hablan lo hicieran y que las que nunca hacen nada se pusieran a hacer algo”³

Nace de darle un recorrido a mi experiencia personal como aprendiz y me permite ver una historia en donde los mejores y más significativos momentos aparecen cuando he tenido relación con otros iguales y en donde la figura de la autoridad educativa ha acompañado el proceso sólo para darle forma y continuidad no tanto para dictar y ejecutar leyes incuestionables. A este respecto quiero presentar la siguiente viñeta que es tomada de mi autobiografía.

³ Extracto de entrevista realizada a un alumno en noviembre del 2006.

“En mi grupo había doce integrantes, muchos de ellos de pueblos pequeños, la mayoría con una educación deficiente, así que en cuestión de días me convertí en una pieza fundamental de ese grupo, me sentía inteligente y líder, los maestros me pedían que apoyara a mis compañeros en las tareas, escritos etc, porque a veces ellos no tenían tiempo, pronto ese sitio se convirtió en la casa que siempre quise tener”⁴

“Recuerdo que antes de los exámenes hacíamos cada uno un resumen y lo compartíamos Mario, Juan Manuel, Elías y yo, toda la tarde nos hacíamos posibles preguntas de lo que no entendíamos bien, esas tardes las disfruté mucho y siempre las recordaré... Entre estudiar, platicar, comer y bromear el examen del día siguiente era un mal llevadero... con ellos tres siento un lazo de amistad que nunca se ha roto”. ⁵

Era en estos escenarios de igualdad donde mejor aprendía y donde mejor sentía que se producían aprendizajes, en la medida en que estar con otros se convertía en la oportunidad para compartir la vida, pero también el nervio de los exámenes.

La necesidad surge, -paralelamente a la docencia- de mi experiencia como bibliotecario. Es a través de esta experiencia que me doy cuenta de lo imprescindible que es en un escenario laboral lograr los objetivos ayudados los unos de los otros. En donde he observado que más allá de una inteligencia brillante, la habilidad para quedar bien con los jefes o trabajar como adicto no son los aspectos más importantes. Ya que en las organizaciones el saber trabajar con otros, el aprender a tolerar, a callar y escuchar o a hablar y a enseñar cuando la circunstancia lo requiere, se erigen como aspectos sumamente importantes para lograr el éxito en los objetivos planteados.

Mis labores docentes las desempeño en La Univa; escuela católica que ha estado continuamente revisando sus planes y programas, se ha preocupado por ofrecer a sus alumnos diversas ventajas competitivas, diversos plus que hagan que los alumnos se inscriban en la Univa y no en otra de las instituciones también de prestigio con que cuenta la zona metropolitana de Guadalajara.

⁴ Extracto de autobiografía realizada en noviembre del 2005. P. 18.

⁵ Extracto de autobiografía realizada en noviembre del 2005. P. 26.

La Univa sigue un modelo humanístico que intenta “educar a través de una pedagogía crítica, propositiva, responsable y creativa que permita formar personas y profesionales capaces de reconstruir la sociedad contemporánea, a través de nuevas formas de conocimiento científico, tecnológico y valoral desde una perspectiva católica⁶”

La pedagogía que propone la Univa y que sigue como modelo educativo se basa en los siguientes procesos:

- Inclusión-conformación: encuadramiento, negociando, tomando acuerdos.
- Decodificación-recodificación: comprensión y reelaboración de los contenidos.
- Aprendizaje cooperativo-grupal.
- Autoaprendizaje investigativo: autogogía y actualización.
- Tutoría personal: orientar los procesos educativos.
- Interacción con el objeto de transformación: experiencia real del aprendizaje.

Como se puede observar, en el modelo educativo ya está considerado el aprendizaje cooperativo como uno de los procesos que abonan al cumplimiento de la Pedagogía interactiva que la Univa promueve entre sus maestros. Mi investigación se dirigió a escudriñar las mediaciones que como docente promuevo para poder lograr la efectividad de uno de estos seis procesos: el aprendizaje cooperativo.

Actualmente desempeño mis labores docentes en el departamento de Mercadotecnia y Publicidad. Las clases que imparte este departamento no son exclusivas para la carrera, de las 32 asignaturas que oferta, algunas de ellas son parte de la curricula de otras carreras.

⁶ Tomado del Documento Institucional: Univa la Universidad Católica. Pag. 16.

Asignaturas como: fundamentos de mercadotecnia, mercadotecnia política, desarrollo de nuevos productos, taller de comercialización, sistemas de Información de mercadotecnia; de entre otras se ofertan a otras carreras, por tanto los alumnos que el docente tiene durante el cuatrimestre pueden ser del área de Ingenierías, Comunicación, Comercio Internacional, Finanzas, Contaduría, Administración, Turismo etc.

La materia en la que realicé la investigación fue fundamentos de mercadotecnia, impartida a 16 alumnos del segundo curso de la licenciatura en Turismo en el cuatrimestre septiembre-diciembre del 2006.

Dos fueron los aspectos que me interesó desarrollar en mi intervención educativa; los contenidos y la experiencia misma del aprendizaje cooperativo:

1. Los contenidos: por contenidos me refiero al aprendizaje que los alumnos deben llevarse de tópicos de Mercadotecnia, tópicos básicos que deben incorporar a su base de conocimientos y que es el objetivo de la materia y de la academia. El objetivo de la materia según la carta descriptiva de la UNIVA es: *“Conocer el marco histórico, conceptual y referencial del marketing, definiendo claramente los elementos principales: Producto, Precio, Plaza y Promoción que integran la llamada “mezcla” de la mercadotecnia”*⁷
2. El aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto: aquí mi intención era mostrar todo lo que los alumnos pueden llegar a aprender como consecuencia del trabajo en equipo, aprendizajes tales como: interdependencia, generación y argumentación de ideas, creatividad

⁷ Carta descriptiva interactiva UNIVA para la materia Fundamentos de Mercadotecnia, actualizada en agosto del 2006.

compartida con otros miembros, capacidad para solucionar conflictos, liderazgo y toma de decisiones etc.

El presente trabajo muestra mi proceso de búsqueda personal en el cual como un detective voy reconociendo diversas estrategias docentes con el fin de promover en el aula un aprendizaje cooperativo que permita al alumno tener una experiencia integral entre los contenidos de un ámbito determinado del conocimiento, así como las posibilidades que se pueden lograr cuando se está con otros en un plano educativo y de crecimiento compartido.

II. Problematicación

De acuerdo al objetivo de la carta descriptiva para la materia de Fundamentos de Mercadotecnia son dos los que saltan a la vista; los verbos que se emplean son: conocer y definir. Estos dos verbos me remiten a aprendizajes netamente declarativos de acuerdo a las dimensiones que propone Marzano. No es que me parezca que el conocimiento declarativo sea inferior, sin embargo me parece incompleto, porque deja del lado el uso significativo del conocimiento, así como el aspecto procedimental del conocimiento.

Si sólo me quedo con este objetivo podría insertarme en el modelo tradicional centrado en la transmisión de los contenidos a partir de exposiciones y explicaciones de mi parte; en este modelo se privilegia la participación vertical maestro-alumno; el papel de los alumnos se limita a escuchar, tomar notas, repetir información para un examen y reproducirla en el momento de la evaluación. Esto se convierte en la evidencia de que el alumno ha alcanzado el objetivo y le permitirá obtener una nota aprobatoria, para después pasar a otro grado y olvidar por completo lo aprendido en dicha asignatura.

Considero que aprender no es sólo eso, es decir: la evidencia de aprendizaje no la ofrece exclusivamente una nota extraída de un examen; a través de mi experiencia docente me doy cuenta que aprender no sólo se da en el plano vertical (entendiendo por vertical cuando el maestro es la única fuente del conocimiento mientras el alumno se convierte en el receptor de la fuente única), más aún me parece que aprender de los iguales es lo más natural, estar con otros es algo cotidiano, por tanto se puede aprovechar este gusto por las relaciones humanas e insertar en estos momentos la posibilidad de aprender.

Hay una preocupación generalizada que se repite en muchos foros académicos y es que algunos docentes observamos que el alumno pasa de un nivel a otro y le resulta complicado conectar lo que ya ha aprendido con lo nuevo que se le está

enseñando, tal parece que guarda en un cajón lo que se le dijo en una materia y llega de ceros a otra.

Algunos docentes consideran que esto se debe a las características de los jóvenes postmodernos y globalizados con los que trabajamos, algunos dicen que no les importa la escuela y que vienen a ella porque sus papás los mandan y porque este escenario es el escaparate para socializar con otros y hacer una especie de club en donde el conocimiento es lo que menos los mantiene unidos.

Frente a estos imaginarios y frente a mi propia experiencia me corresponde formular mi propia hipótesis y si, efectivamente muchos de los alumnos que me he encontrado en las aulas corresponden a ese modelo.

Las aulas de mi institución a nivel geográfico las conforman dos grupos de alumnos:

1. Los de la ciudad de Guadalajara: hijos de pequeños empresarios, con un nivel socioeconómico estable que permite a los padres enviar a sus hijos a escuelas de paga y con la intención de que se queden después al frente de los negocios.
2. Los foráneos: con características similares a los anteriores sólo que éstos vienen de otras partes de la región, del país o incluso de otros países en calidad de intercambio. Estos alumnos viven en casas de asistencia o comparten departamento con otros compañeros de sus lugares de origen.

La mayoría de los alumnos no tienen una actividad económica formal, son alumnos que ayudan a sus papás, pero muy pocos de ellos tienen una responsabilidad laboral real. Para estos alumnos su prioridad es la escuela, si los docentes no promovemos una exigencia académica real, evidentemente los alumnos se dejarán de interesar en la escuela y sus prioridades serán otras como la diversión manifestada en fiestas, antros, reuniones, viajes etc.

La experiencia cotidiana permite observar en estos alumnos la necesidad de estar con otros, de compartir con otros, de sentirse parte de algo. Los alumnos espontáneamente se congregan, realizan actividades juntos y me da la impresión

de que en las escuelas no se aprovecha del todo esta inclinación natural de estar con otros.

Frente a estos elementos y después de terminar el diplomado en Pedagogía interactiva en donde nos mostraron uno de los seis procesos de dicha pedagogía, denominado *aprendizaje cooperativo-grupal*, me pregunté si podía fusionar la necesidad institucional de que aprendan contenidos y los puedan integrar a lo largo de su carrera universitaria con la necesidad personal del alumno de estar con otros.

En un primer momento pensé que el aprendizaje cooperativo me podía resultar una buena opción para remediar estas problemáticas. Cuando tenía claro esto de trabajar las clases desde la propuesta del modelo cooperativo se desprendió otro reto que poco a poco enfrentaría. La mayoría de los maestros se quejaban de que cuando les dejaban trabajos en equipo a los alumnos, lo único que hacían era dividir las actividades en partes, fraccionando con esto el conocimiento que todos deberían obtener; eso en el mejor de los casos y cuando los alumnos eran comprometidos. En el peor de los casos toda la tarea era descargada en uno o dos alumnos que hacían la chamba de todos, mientras que otros se colgaban de sus compañeros más “inteligentes” y lograban sacar una buena nota.

Esta era la queja de muchos maestros en contra del proceso aprendizaje cooperativo-grupal, creo que esto en gran parte por la tendencia de los profesores a estructurar de manera inadecuada las actividades y los productos esperados del trabajo cooperativo; por tanto pensé en que aplicar este modelo no era tan sencillo como sólo dividir a un grupo, y repartir temas esperando con esto que los alumnos aprendieran mientras el docente se presenta al aula para escuchar las exposiciones explicativas de los alumnos.

Frente a la poca integración de los contenidos y la dificultad para concatenar lo que van viendo de una asignatura a otra pensé que conocer o definir los elementos de

la mezcla de mercadotecnia –*precio, producto, plaza y promoción*- no daba en sí mismo la evidencia de que el alumno lo supiera hacer, finalmente estamos preparando alumnos para que se enfrenten a la vida competitiva y hasta combativa actual. La mercadotecnia es un área que requiere de mentes creativas que puedan ejecutar, mentes que puedan innovar y si es posible revolucionar la forma en que se están haciendo los productos para ofrecer a los consumidores experiencias nuevas, sabores nuevos, colores nuevos, diseños nuevos, incluso formas nuevas de adquirirlos y emplearlos.

Dadas estas dos circunstancias pensé en que para concatenar contenidos era necesario hacer un proyecto real, vinculados de una empresa concreta que les fuera acompañando en el proceso a los alumnos y que la experiencia se construyera en equipo para que las responsabilidades se compartieran y con la aportación de cada uno de los miembros se pudiera lograr el objetivo final.

Por tanto el objetivo para la materia de fundamentos de mercadotecnia cambió:

“Realizar un proyecto en equipo proponiendo una intervención a un producto o servicio de una empresa real en cualquiera de los elementos de la mezcla de mercadotecnia: Producto, Precio, Plaza y Promoción.

De este nuevo objetivo que me plantee se abrían muchas interrogantes; mi trabajo ahora consistía en descubrir qué era aquello que yo como docente debería hacer para que este modelo brindara evidencias de aprendizaje significativo en los alumnos.

Frente a este nuevo panorama surgió mi pregunta de investigación:

- **¿Qué mediaciones docentes favorecen el aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto para la materia Fundamentos de Mercadotecnia?**

Y de esta pregunta surgieron las preguntas subsidiarias:

1. ¿De qué manera estructura el maestro sus intervenciones, así como las instrucciones que propone para lograr la interdependencia en los alumnos?
2. ¿De qué manera evalúa el maestro para reconocer los desempeños personales en los trabajos en equipo y que permiten la evidencia de que se está alcanzando el objetivo de aprendizaje?

III. Marco Teórico

3.1 Introducción

En este mundo del movimiento, del derrumbamiento de fronteras, del reconocimiento del otro, de la aceptación de lo ajeno y la incorporación de nuevas formas de pensar, sentir, experimentar y concebir las realidades; en este mundo del cambio, del diálogo y del compartir con otro lo que se es, se presenta el aprendizaje cooperativo como un recurso que puede ayudar a las personas para que aprendan a *estar en relación con* y no sólo para *ser en*

singular. Las personas de hoy no están llamadas a preocuparse sólo por ellas mismas, la dinámica empresarial, laboral, religiosa, cultural y sobre todo educativa nos pone en la mira a los educadores para darle la importancia que se merece a desarrollar en los alumnos la capacidad para atreverse a reconocer al otro, con sus complejidades y singularidades y con esto reconocerse a si mismos.

Ante este escenario me planteo como docente el aprendizaje cooperativo como opción educativa que permite el libre diálogo de ideas, conocimientos previos, adquisición de nuevos y sobre todo la aplicabilidad de éstos a la vida cotidiana.

Tradicionalmente en la educación se ha privilegiado el sistema vertical en que el maestro asume el control de la clase y se muestra como el poseedor de los conocimientos que debe transmitir a los alumnos, (análogamente me recuerda esto a la imagen de la jarra y el vaso vacío, siendo el maestro la jarra llena de agua y el alumno el vaso que no tiene nada y está en espera de ser llenado); en este sistema poca o nula importancia se da a los conocimientos y a la experiencia con que el alumno ya cuenta cuando llega al aula, y menos aún al conocimiento que se puede generar a través de las interacciones alumno-alumno. Recordemos que en este sistema el maestro expone de manera magistral y no hay espacio para las preguntas, para la construcción conjunta de los alumnos, puesto que todo el conocimiento parece venir de una sola persona (el docente), y todos los demás sólo son depositarios del conocimiento de éste.

En este capítulo se mostrarán los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje cooperativo, como una alternativa que mueve al maestro del centro del proceso, para colocar en él a los alumnos. Se presentarán de manera deductiva las temáticas; comenzaré por hablar acerca de algunas teorías del aprendizaje y como éstas han asumido supuestos diversos con respecto a las formas en que las personas aprenden; me centraré en el constructivismo como la teoría que sustenta la adquisición y construcción de conocimiento de manera social, me serviré de las aportaciones de Vygotsky y su perspectiva sociocultural del aprendizaje mediado, en el que todos los agentes se convierten en pieza importante para el desarrollo del alumno; para cerrar el capítulo abordaré el aprendizaje cooperativo, sus fundamentos, componentes, el papel que juega el docente y los beneficios que trae para el estudiante trabajar bajo este esquema que pone tanto énfasis en la mirada al otro y el reconocimiento del *yo* a partir del *otro*.

3.2 Teorías del aprendizaje

Uno de los temas más atrayentes de las teorías del aprendizaje radica en las interrogantes acerca de cómo se genera el conocimiento (es decir, su origen y evolución); ante esto, el empirismo y el racionalismo sostienen puntos de vista opuestos; mientras que el empirismo sostiene que la experiencia es la única fuente de conocimiento otorgando estatus privilegiado a los sentidos, el racionalismo por otro lado sostiene que la razón es la fuente principal del conocimiento. Por tanto, todo lo que conocemos está ya en la mente de cada persona al nacer y lo que se llama aprendizaje es la actualización de ese conocimiento y se hace consciente mediante el desenvolvimiento de la razón. Se contraponen pues, al considerar al empirismo pobre ya que las experiencias particulares de los objetos que se reciben a nivel sensorial no son ejemplos exactos de la realidad sino distorsiones personales que cada quien vive.⁸

⁸ Gutiérrez. F. Teorías del desarrollo cognitivo. España: Mc Graw Hill. 2005. P. 20.

Las teorías del aprendizaje han intentado responder; a lo largo de la historia diversas interrogantes educativas tales como: ¿Cómo surge el aprendizaje? ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje? ¿De qué manera puede el alumno aprender mejor? ¿Qué métodos se deben emplear para lograr éxito en el aprendizaje?, entre otras. Es así como continuamente se han producido importantes cambios en los paradigmas educativos.

Los cambios pueden ser vistos desde la óptica de diferentes paradigmas, para Hernández Rojas son cinco los paradigmas dominantes en la psicología educativa y son:

1. Conductista (Skinner),
2. Orientación Cognitiva (Ausubel, Bruner y Wittrock),
3. Humanista (Maslow y Rogers),
4. Psicogenético (Piaget) y
5. Sociocultural (Vygotsky, Cole, Werstch, Rogoff)⁹.

Cada paradigma ha aparecido en diversos momentos a lo largo del tiempo y su surgimiento ha impulsado reflexiones teóricas e instrumentos metodológicos para la comprobación de su eficacia. Cada uno de ellos tiene su porque y para que en la educación, la pertinencia de su uso se ha determinado en base a sus resultados y además a la época histórica en la que han aparecido.

De los paradigmas antes mencionados tomaré tres modelos: el conductismo porque me parece necesario como el inicio sistematizado y científico usado para estudiar el fenómeno educativo, el cognitivo por su trascendencia y su posibilidad para descubrir nuevos caminos educativos y el constructivismo porque es en este paradigma que repunta lo sociocultural: tema medular del presente trabajo.

⁹ Hernández, G. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós. 2002. P. 70.

3.2.1 El conductismo

Se originó en las primeras décadas del siglo XX, este paradigma se centra en la conducta, entendiendo por conducta las respuestas que dan las personas ante los estímulos ambientales; destacando el poder del medio ambiente y eclipsando el poder del sujeto¹⁰. Para el conductismo, el proceso instruccional consiste en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno, de tal forma que cualquier conducta académica puede y debe ser enseñada si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos, y en la forma en como serán reforzadas. ¹¹ En palabras de Skinner sería así: “la enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de los refuerzos”¹². Otra característica propia de esta propuesta es el supuesto de que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información en el alumno para que la adquiera, Skinner lo expresa de la siguiente manera: “Enseñar es expender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña.”¹³ Un aula conductista podría ser pensada como un espacio en donde se depositara en el maestro todo el peso del conocimiento y los alumnos sólo se quedarán en el nivel de la receptividad. En la medida en que el alumno logre repetir es en la medida en que se ha cumplido el propósito.

Uno de los autores más representativos de este movimiento es Pavlov y su trabajo de los reflejos condicionados, (recordemos el sonido de la campana al que le sucedía comida para un animal, de manera que consiguió a través de esto demostrar el condicionamiento al que se había sometido el animal frente a la campana); después nos encontramos a los neoconductistas como: Guthrie,

¹⁰ Hernández, P. Psicología de la educación. México: Trillas. 1999. p. 97.

¹¹ Hernández, G. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós. 2002. P. 92.

¹² Idem.

¹³ Idem. P. 93.

Tolman, Hull y Skinner. Se podría decir que el postulado del conductismo lo estableció Hume al decir que: “El conocimiento humano está constituido exclusivamente de impresiones e ideas, las impresiones son los datos primitivos recibidos a través de los sentidos, mientras que las ideas serían las copias que recoge la mente de las mismas impresiones, que perdurarían una vez desvanecidas éstas”¹⁴. En palabras de Skinner el conductismo sostiene que: “Las causas del comportamiento y el aprendizaje radican enteramente en el ambiente de un organismo, antes que en el propio organismo”.¹⁵ Por lo tanto, el origen del conocimiento serían las sensaciones, hasta el punto de que ninguna idea podría contener información que no hubiese sido recogida previamente por los sentidos.

Se deduce que el conductismo orientó la educación a un aspecto netamente reproductivo, como si la memorización fuera lo más importante, incluso por encima de la comprensión y la elaboración de la información, le dio importancia superior al estímulo y a la respuesta que éste desencadena más que a la intencionalidad del sujeto y su motivación frente al estímulo. Esto llevó con el tiempo a una serie de críticas y planteamientos de preguntas tales como: ¿Reproducir implica aprender? ¿Reproducir implica emplear adecuadamente? ¿Reproducir implica entender? ¿Saber que existe implica poder ejecutarlo después?

La reproducción no puede por si sola permitir a los alumnos la adquisición del conocimiento; un alumno no puede decir que sabe hacer un proyecto de mercadotecnia sólo porque puede memorizar las cuatro p's de la mercadotecnia y un plan general de mercadotecnia. En el ámbito mercadológico saber esto sólo es el punto de partida para que pueda decodificar la información, descomponerla, ponerla en común con otros y después estar en posición de hacer propuestas aplicables en ámbitos de la vida cotidiana. A un alumno que aprende bajo el modelo conductista y quisiera aplicar sus conocimientos en términos de repetición y no de comprensión y construcción le sería muy difícil el ámbito laboral,

¹⁴ Idem. P. 98.

¹⁵ Thomas, L. Aprendizaje y cognición. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall. 1998. P. 78.

simplemente porque no podría adaptar a la realidad lo que sabe desde la programación de una asignatura, puede ser factible pensar en que el aprendizaje cooperativo tiene la ventaja en el aprendizaje de que éste se extrae de los pares, es decir; de los iguales, es un conocimiento que se comparte de una manera natural, no de una manera artificial y esto es lo que le permite la conexión con la vida real. Además es bien sabido que lo que no se traslada de la teoría a la práctica se olvida, se pierde, se va haciendo confuso; dicen que lo que no se comparte termina por estancarse y se echa a perder y pasa a ser parte del conocimiento inútil, tal como una definición que tengo clavada en la mente de *investigación* que nunca me ha servido para nada, -sólo para aprobar un examen en la preparatoria- pero que aprendí en la manera más pura del conductismo, repitiendo y repitiendo en el aula y una tarde completa frente al cuaderno. Y que nunca la he vuelto a utilizar, ni sugiero a nadie que emplee ese método para aprender contenidos. En este paradigma estaba ausente por completo lo cooperativo, si se estaba con otros en un salón era sólo por asuntos prácticos y de logística. Se desaprovechaba por tanto esta oportunidad de aprender bajo el esquema cooperativo.

El conductismo pasó de ser el modelo referencial por excelencia en el momento en que se requirió contar no sólo con variables de estímulo–respuesta sino por otras variables como la motivación interna y los procesos autogenerativos. Con la intención de subsanar las carencias del paradigma conductista y de aportar nuevas formas apareció en el panorama de la psicología educativa el cognoscitivismo.

3.2.2 El cognoscitivismo

Al hablar de cognoscitivismo se consideran dos cosas:

- El conjunto de habilidades que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento; estas habilidades son diversas e incluyen las competencias básicas relativas a la atención, la percepción o la memoria.

- “Las capacidades intelectuales complejas que subyacen al razonamiento, la producción y comprensión del lenguaje o la solución de problemas; incluso se pueden recoger las habilidades de segundo nivel, relacionadas con la conciencia y control que se tiene sobre los propios recursos cognitivos, es decir, la metacognición, o lo que es lo mismo: la conciencia y conocimiento de la forma particular en que las personas aprenden lo que aprenden”¹⁶

En palabras de Riviere: “lo más general y común que podemos decir de Psicología Cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio”.¹⁷

Para los psicólogos cognitivos dos aspectos sumamente importantes son: la importancia del aprendizaje significativo con sentido y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. ¹⁸ Lo significativo guarda relación directa con que aquello que se le enseña al alumno tenga aplicación a su realidad cotidiana, de tal forma que pueda usar ese conocimiento a través de un proceso en el que el alumno le sirva para mejorar su entorno, o intervenir a éste.

Aparece en este paradigma como algo sumamente importante la conciencia de los conocimientos previos y el área motivacional-afectiva. Los conocimientos previos son aquellos con los que cuenta el alumno al llegar a un espacio educativo, por lo tanto no se parte de ceros, no es el vaso vacío, ahora es la arcilla que hay que moldear, pero que ya cuenta con materia con sus propias características.

Por tanto es importante que el alumno pueda ligar sus experiencias previas con la nueva información que se le proporciona; al alumno no se le toma de ceros, el alumno ya cuenta con bagaje cultural, de tal forma que sólo se le tiene que delinear para que pueda incorporar lo nuevo. Cuando un alumno llega a la universidad ya ha recorrido por lo menos catorce años de su vida en aulas, por tanto el docente debe ayudarse de todo esto que ya sabe el alumno. Haciendo la

¹⁶ Gutiérrez, F. Teorías del desarrollo cognitivo. Madrid: Mc Graw Hill. 2004. p. 5.

¹⁷Pozo, J. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata. 1999. P 42.

¹⁸ Hernández, G. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós. 2002. P. 133.

analogía con el mundo de la agricultura podríamos expresarlo así: si el docente fuera un agricultor, los alumnos el maíz; entonces el momento universitario es para esperar a que la mazorca muestre el tamaño y la consistencia adecuada. Sería un error que en la universidad el docente pensara en sembrar, arar o preparar la tierra. Esos procesos ya los han ejecutado otros agricultores antes, en los momentos previos como la educación primaria, secundaria y media superior, así que no pensemos en abonar la tierra, ni en cortar el elote, mucho menos en comer tortillas, eso le tocará, en su momento a otros, en el momento de la vida laboral que se les presente y ellos deseen elegir.

En el caso de la mercadotecnia, el aprendizaje significativo se debe cuidar desde la manera en que se diseñan las intervenciones educativas; los contenidos propios de la mercadotecnia deben habilitar al alumno para que pueda proponer cambios, aplicar estrategias y con esto innovar para mejorar los productos y/o los servicios que se ofertan y demandan en el mercado.

El área motivacional se refiere a la creación del contexto propicio para intervenir, y en esto es importante la actitud del maestro frente al alumno, el espacio físico en que se enseña, la seguridad que el espacio educativo le ofrece al alumno y la aplicabilidad que el alumno proyecte en los contenidos académicos.

Si estos aspectos están presentes se puede producir con más facilidad en el estudiante el desarrollo de habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse de manera adecuada ante cualquier tipo de aprendizaje y ante situaciones nuevas, porque podrá trasladar lo que sabe a otros contextos y este conocimiento le permitirá tomar decisiones ante situaciones desconocidas, este tipo de aprendizaje se está privilegiando en las instituciones educativas actuales al darse cuenta que las ciencias cambian con tanta frecuencia y las producciones científicas cada vez encuentran nuevas maneras de abordar contenidos y dar soluciones a problemáticas, por tanto; se enseña al alumno a conducirse frente a la información, no a memorizar, tatuarse y repetir la información.

Aparece en este momento la noción sociocultural al expresar que la educación es la transmisión de saberes de una generación a otra, esos saberes deben ser valorados culturalmente por un grupo de personas, eso es lo que crea las curriculas, lo que las personas deciden que es importante saber.

El alumno es en esta corriente un sujeto activo y procesador de la información, alguien que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas.¹⁹

Por tanto es capaz de hacer con la información un sin fin de operaciones, como: codificar, localizar, almacenar, usar, y también crear e innovar.

Estas dos últimas operaciones son las que le dan trascendencia a la información que se presenta en un aula, un aula es el espacio para presentar la información, analizarla, discutirla, ponerla en el tintero y mostrar su importancia para la vida real del alumno, lograr que el alumno proponga e innove dicha información y que esto impacte algún área específica sería un logro merecedor de reconocimiento para este paradigma. Sin embargo continúa ausente o no tan evidente en dicho paradigma la posibilidad de emplear al alumno como herramienta transmisora, y no sólo como un receptor y procesador de contenidos. Continuaba en segundo término un potente elemento que le podía aportar mejoras a este paradigma.

3.2.3 El Constructivismo

“Surge como reacción al conductismo radical, como una respuesta a la búsqueda de ecuanimidad en un paradigma educativo. Es un intento de resolver el antagonismo entre empirismo y racionalismo, al admitir las dos fuentes de conocimiento: la innata, que le da forma y la de la experiencia, que proporciona el contenido; y la combina y relaciona mediante un argumento aparentemente sencillo: es la mente humana la que construye el mundo que conocemos.”²⁰

¹⁹ Idem P. 135.

²⁰ Gutiérrez, F. Teorías del desarrollo cognitivo. España: Mc Graw Hill. 2005. P. 26.

Son diversas las dimensiones del constructivismo; la mayoría de los constructivistas comparten dos ideas importantes²¹:

- Los alumnos son activos en la construcción de su propio conocimiento.
- Las interacciones sociales son importantes para la construcción del conocimiento.

Se concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje. Para el constructivismo, el conocimiento no es algo fijo y objetivo por consiguiente, es una elaboración individual relativa y cambiante.

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —,tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea”.²²

Cada persona genera su propio conocimiento, a partir de sus propias reglas y esquemas mentales con los que da sentido y significado a las experiencias. Por tanto en un aula los desempeños, las producciones, las habilidades, las competencias y todo lo que los docentes intentan desarrollar en los alumnos serán producto de la mezcla de estos aspectos, por lo que sería absurdo planear desde el valor de la uniformidad, o desde el supuesto de que todos los alumnos recibirán

²¹ Roger, H. Psicología cognitiva y de la instrucción. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall. 2005. p.228.

²² Carretero, M. Constructivismo y educación. México: Progreso. 1997. P 44.

la información de la misma manera y buscarán sentidos y construirán significados similares.

Puesto que cada alumno es diferente y tiene referentes distintos que tienen que ver con su espacio sociocultural (incluyendo familia y grupos de referencia) tendrá que ser animado desde sus alcances. El docente constructivista tendrá que ver en el salón de clases un espacio óptimo para la construcción y negociación de significados no como un espacio unilateral en donde el conocimiento es incuestionable, estandarizado y dogmático. Es por consiguiente, un proceso que genera, construye, crea y propone y no uno que memoriza y repite, como lo observamos en el paradigma conductista.

3.2.3.1 Teorías constructivistas

El constructivismo considera dos tipos de teorías:

- Las de orientación cognitiva o psicológica con un enfoque predominantemente individual en donde el exponente más representativo es Jean Piaget y,
- Las de orientación declaradamente social y contextual, con Vygotsky al frente.

Estas teorías constituyen los dos modelos más clásicos e influyentes en las teorías contemporáneas, que, a favor o en contra y en mayor o menor grado, otros autores recogen como referencia obligada e inevitable.

Ambos autores han sido fundantes en la psicología educativa. Para efectos de este trabajo me enfocaré en mostrar únicamente la propuesta de Vygotsky, ya que, de las dos teorías, es la que más valora la dimensión social; por tanto es la que abona más y sustenta la propuesta del aprendizaje cooperativo, al proponer los siguientes postulados:

- Las interacciones sociales favorecen el aprendizaje y el desarrollo,

- Los cambios se negocian y se discuten entre compañeros del mismo nivel, o en ocasiones apoyados de alguien más capacitado lo que produce modificaciones en el aprendizaje.

Rogoff considera que “el desarrollo cognitivo ocurre cuando los alumnos son guiados por adultos en actividades sociales que aumentan su comprensión y funcionamiento de las herramientas de la cultura preponderante”.²³ En esta modalidad de aprendizaje el desarrollo surge desde la interiorización por parte del novato de los procesos cognitivos compartidos, apropiándose de lo conseguido con la colaboración para así ampliar su conocimiento y habilidades. Compartir las experiencias de otros más capaces es lo que permite que el alumno se desarrolle. Esta postura va muy acorde con lo que Vygotsky mencionaba como lo interpsicológico que pasa después a ser intrapsicológico. No es que se elimine al alumno como ser individual, sino que se le coloca en contexto con otros y esto es lo que produce la riqueza, lo que genera cambios y adecuaciones sustanciales en los conocimientos de cada persona. El trabajo con otros genera niveles que se van alcanzando y que permite que aparezcan otras nuevas metas. Las capacidades individuales pasan a ser parte de la colectividad y son los otros los que reconocen y le dan reconocimiento y aprobación a lo que va logrando el alumno de manera individual.

3.2.3.2 Propuesta Vygotskiana

Diversos son los temas en los que Vygotsky se interesó y que profundizó con el fin de construir sus propuestas. Temas como: las funciones mentales, el origen social de los procesos psicológicos, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas, la mediación, entre otros.²⁴ Con la finalidad de comprender la importancia del fenómeno de las interacciones sociales en los contextos

²³ Roger, H. Psicología cognitiva y de la instrucción. 4ta Ed. Madrid: Prentice Hall. 2005. P. 235

²⁴ <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm> Recuperado el día 10 de febrero del 2007.

educativos me centraré en definir tres de estos grandes temas Vygotskianos: las funciones mentales, la zona de desarrollo próximo y la mediación.

A) Las funciones mentales

Se definen como los procesos psicológicos que se manifiestan inicialmente en un ámbito social y pasan en un segundo momento al ámbito individual.

Se dividen en dos, las elementales y las superiores:

- Las funciones mentales elementales, que son con las que nace cada individuo y limitan el comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente²⁵.
- Las funciones mentales superiores; se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, por lo tanto son determinadas por la cultura en la que está inserta la persona, además de que son mediadas por otro. Según Vygotsky las culturas exteriorizan los pensamientos individuales en sus herramientas, es decir, no sólo se comparten objetos físicos en una misma cultura, sino también herramientas socio-psicológicas más abstractas, como la lengua escrita y las instituciones sociales.²⁶ Los procesos mentales superiores que se favorecen predominantemente al contacto con los otros son: pensamiento, imaginación, creatividad, planificación, inferencia, clasificación, solución de problemas, etc.²⁷ De tal forma que el conocimiento será el resultado de la interacción social; es estando con otros cuando el ser humano adquiere la conciencia de lo que sabe y de lo que va aprendiendo.

Para Vygotsky los procesos interpsicológicos no aparecen de manera individual, se equiparan con los procesos inherentes a la sociedad²⁸. Por esto al

²⁵ Hernández, G. Miradas constructivistas en psicología de la educación. México: Paidós. 2006. P.161.

²⁶ Roger, H. Psicología cognitiva y de la instrucción. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall. 2005. P. 232.

²⁷ Gutiérrez, F. Teorías del desarrollo cognitivo. España: Mc Graw Hill. 2004. P. 5.

²⁸ Citado en Hernández, G. Miradas constructivistas en psicología de la educación. México: Paidós. 2006. P.164.

hacer referencia a los orígenes sociales de los procesos psicológicos se retoma la ley genética del desarrollo cultural que nos menciona que cualquier función mental aparece en dos planos; primero en el plano interpsicológico para pasar después al plano intrapsicológico. Es decir, brota en contacto con otros y después el ser humano interioriza aquello y lo hace parte de sí mismo.

Como se ha revisado, para Vygotsky son sumamente importantes las interacciones, y gracias a ellas es como las personas van pasando de un nivel inferior a uno superior en la adquisición, uso y aplicabilidad del conocimiento, para explicar esto, propuso un concepto explicatorio que llamó: zona de desarrollo próximo.

B) La Zona de Desarrollo Próximo

Para Vygotsky la Zona de Desarrollo Próximo es: “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con iguales más capaces”.²⁹ Es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás, en otras palabras: con la ayuda y compañía de otros.

El aprendizaje y desarrollo tienen lugar cuando una persona transita en la zona de desarrollo próximo, en otras palabras, lo que el novato hace con los demás es lo que luego podrá hacer de manera independiente en el momento en que haya internalizado la experiencia; la distancia entre ambos extremos es lo que Vygotsky denomina ZDP que define el margen en el que al aprendizaje puede actuar, limitado por el desarrollo previo pero promoviendo el desarrollo futuro.³⁰

²⁹ Wells, G. Indagación dialógica. Barcelona: Paidós. 2001. P.316.

³⁰ Idem p. 101.

De acuerdo con esta definición, las experiencias de aprendizaje no se deberían diseñar exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por la persona en solitario. Sería conveniente que se diseñaran experiencias de enseñanza-aprendizaje susceptibles de resolverse en conjunto, con la ayuda de otros más capaces. De ser una experiencia individual, el aprendizaje se convierte en un proceso social, donde los otros pueden ser agentes para el desarrollo.

De aquí la apremiante necesidad de que los alumnos trabajen con otros, y no en solitario, de aquí que el grupo se convierta en todo momento en un agente educativo para sus pares y que tiene su espacio y su justificación en el proceso constructivo de la persona. Es el grupo, el otro, los otros los que median el aprendizaje y lo hacen accesible.

C) La Mediación

Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual.³¹ Los seres humanos son los únicos que crean cultura y es en ella donde se desarrollan, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento el conocimiento; más aún, la cultura es la que proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura dicta qué pensar y cómo pensar; da el conocimiento y la forma de construir dicho conocimiento, es la proveedora de las herramientas necesarias para que cada ser humano pueda pertenecer o incluirse a su grupo social. Por esta razón se deduce que el aprendizaje es mediado, porque se hace accesible a través de otros *facilitadores* de conocimiento. La mediación es entonces la forma en que se interviene en los contenidos para que éstos lleguen a las personas, es decir, el conocimiento llega de una persona a través de otra, o de instrumentos culturales (libros, televisión, Internet, revistas etc) y es la mediación el espacio privilegiado que tiene el docente para hacer llegar los

³¹ Wells, G. Indagación dialógica. Barcelona: Paidós. 2001. P.325.

contenidos a los alumnos. De la calidad de la mediación dependerá en gran medida la acogida o el rechazo de los contenidos por parte de los alumnos. Para muchos es familiar haber tenido una mala experiencia educativa en el aprendizaje de las matemáticas en la infancia, ocasionando la creencia de ser una ciencia sumamente compleja ante la cual muy pocas personas pueden acceder al entendimiento. Este es un ejemplo de una mala mediación por parte de un docente. Tradicionalmente la mediación ha recaído en los docentes, desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo la mediación la puede hacer cada uno de los integrantes que conforman el aula, porque la riqueza de esta propuesta radica precisamente en ese continuo ir y venir de los saberes.

La propuesta de Vygotsky, se concentra en el hombre y sus intercambios sociales; menciona que la persona humana (y en particular, el niño desde pequeño) desarrolla sus potencialidades psicológicas gracias a la mediación (una persona más preparada o con mayor habilidad le provee a otra herramientas para que pueda adquirir tal o cual habilidad) de las otras personas³². Por tanto se entiende por mediación lo que hace una persona adulta o con conocimiento superior cuando emplea diversos instrumentos o técnicas que facilitan al educando la apropiación de aprendizajes nuevos.

La dirección del desarrollo no podría seguir siendo sólo atribuida a las fuerzas biológicas internas del organismo en evolución, ya que el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación son determinantes. La imitación y el juego se confirman de nuevo como poderosas herramientas para *jalar* el desarrollo actual a una zona potencial, otorgando la primacía a la dimensión social-relacional.

A partir de las ideas de Vygotsky y de autores posteriores el énfasis en las bases sociales de la cognición y en su carácter situado ha sido creciente, hasta el punto

³² Citado en Hernández, G. Miradas constructivistas en psicología de la educación. México: Paidós. 2006. P.169.

de considerarse que la interacción no sólo estimula, sino que constituye la cognición.³³

Reflexión de los paradigmas

Las teorías del aprendizaje y sus paradigmas tienen mucho que aportar al panorama educativo actual; me parece que algunas de las preocupaciones que acompañan a la mayoría de los docentes guardan relación directa con encontrar la mejor forma de que los alumnos aprendan los contenidos de las materias y hagan de éstos parte de su bagaje cultural y experiencial aquello que les es propuesto en el aula.

Al revisar algunos de los paradigmas tratados se muestran claramente las diferencias, así como las similitudes y el énfasis de cada paradigma; desde el conductismo donde los sentidos y las reacciones son lo más importante para adquirir el conocimiento, dejando de lado la motivación intrínseca, las capacidades individuales, hasta el constructivismo social en donde lo otro, -entendiendo por lo otro: personas, cosas, situaciones – se convierte en agente educativo que forma parte holística del proceso de aprendizaje del alumno. Me inclino a pensar que esta teoría es la que puede dar mejores respuestas al mundo actual en el que requerimos más que nunca en la historia de aprender a convivir con otros, tolerar a otros, entender a otros, mirar como miran los otros. Es el paradigma sociocultural el escenario ideal para mediar intervenciones educativas a través del aprendizaje cooperativo sin excluir el paradigma cognoscitivo ya que de éste se desprende al aprendizaje significativo, mismo que toma en cuenta los conocimientos previos y la aplicación del conocimiento. Los paradigmas cognoscitivo y sociocultural no son excluyentes, al contrario son complementarios y uno abona y ayuda al desarrollo del otro.

³³ Gutiérrez, F. Teorías del desarrollo cognitivo. España: Mc Graw Hill. 2004. P. 106.

3.3 El aprendizaje cooperativo

A continuación se mostrarán los elementos que sustentan esta forma de trabajar en el aula que promueve el aprendizaje entre iguales. Es de vital importancia identificar y entender la dinámica de cada uno de estos elementos puesto que en el capítulo de análisis aparecerán de manera natural y recurrente en los registros.

3.3.1 Concepto

Es necesario ofrecer una serie de definiciones de lo que es el aprendizaje cooperativo, basándonos inicialmente en la caracterización amplia de Cheyhabar y Kuri de grupos de aprendizaje:

“El conjunto de personas restringido o amplio... homogéneo o heterogéneo, el cual se reúne alrededor de un objetivo común: alcanzar el conocimiento”.³⁴

Mientras que para Armando Rugarcía, preocupado en plantearlo como base para la formación exitosa de profesionales, el aprendizaje cooperativo es:

... “una estrategia cooperativa, estructurada y sistemática para estimular la educación de alumnos en la que grupos pequeños de estudiantes trabajan juntos para lograr un objetivo de aprendizaje”.³⁵

Al tomar auge el aprendizaje cooperativo en Estados Unidos durante los ochentas varios educadores lo usan siguiendo muy de cerca lo que propone Slavin, quien lo define de la siguiente manera:

... “el aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de métodos de instrucción en los cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos de capacidades heterogéneas (generalmente constituidos por un estudiante avanzado, dos medianos y uno bajo). Los estudiantes así agrupados se responsabilizan no sólo de aprender lo que se enseña en la clase, sino también de ayudar a sus compañeros a aprenderlo”³⁶.

³⁴ Alvarez, G. El proceso del aprendizaje cooperativo grupal. Zapopán: UNIVA. 2003. P. 17

³⁵ Idem.

³⁶ Idem

Finalmente para Bridget Smyser el aprendizaje cooperativo es:

... “Es una técnica a través de la cual los estudiantes se ayudan mutuamente durante el proceso de aprender actuando como compañeros con el profesor, y con los demás a fin de aprender el material del curso”.³⁷

Como podemos darnos cuenta en las definiciones hay elementos que se repiten, como lo son: conjunto de personas que interactúan y que tienen instrucciones para alcanzar una meta común, es decir, lo que justifica la creación del equipo o del grupo es que todos los integrantes tienen el mismo objetivo; al ser heterogéneos, cada uno de éstos aporta desde su individualidad a la colectividad. Me parece que en este aporte estriba la riqueza del aprendizaje cooperativo, en esta especie de aglutinamiento en el que cada integrante tiene algo importante que decir al grupo.

3.3.2 Antecedentes históricos

La historia del aprendizaje cooperativo se inicia con la de la especie humana, ya que el hombre es un ser social por naturaleza. Antes de hablarse de la enseñanza como proceso de socialización sistemática e intencional, padres, hijos y demás personas aprendían unos de otros cooperativamente.

Ya desde Quintiliano en el siglo primero se encuentran vestigios de que los estudiantes obtenían grandes beneficios enseñándose unos a otros. De lo que se deduce que el valor de la cooperación estaba presente en la vida educativa desde la antigüedad, sólo que sin estudiarse a fondo y sin sistematizarlo. Fue hasta 1930 que John Dewey impulsó el aprendizaje cooperativo y lo incluyó en su método de proyecto en la instrucción. En 1940 Morton Deutsch, basado en las ideas de Kurt Lewin propuso una teoría de las situaciones cooperativas y competitivas la cual ha sido el fundamento inicial de las investigaciones posteriores realizadas en torno al aprendizaje cooperativo. Por lo que nos podemos dar cuenta que no es algo novedoso como fenómeno, sino más bien lo novedoso está en la sistematización

³⁷ Idem

que los estudiosos e investigadores del aprendizaje cooperativo han aportado con sus hallazgos.³⁸

3.3.3 Componentes básicos del aprendizaje cooperativo

Son cinco los componentes ineludibles para decir que se está trabajando cooperativamente: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, responsabilidad individual, desarrollo de destrezas de cooperación y procesamiento de grupo³⁹. Es necesario conocerlos, para poder identificarlos y detectar su presencia o ausencia en los docentes que pretenden emplear el aprendizaje cooperativo.

Interdependencia positiva: se da cuando el estudiante percibe que está vinculado con sus compañeros de una forma tal, que no le permite tener éxito a menos que ellos también lo tengan y por lo tanto debe coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros de grupo para poder completar el trabajo que le corresponda. La interdependencia positiva promueve una situación en la cual el estudiante ve que su trabajo beneficia a sus compañeros, y al realizarlo como parte de un grupo se maximiza el aprendizaje de todos sus miembros. Cuando es asimilada la interdependencia positiva los esfuerzos de cada miembro del grupo se requieren y son indispensables para el éxito del mismo, ya que cada integrante tiene que hacer una contribución única a los esfuerzos conjuntos, de acuerdo a la planeación de la situación de aprendizaje realizada por el maestro.

Interacción promotora cara a cara: los patrones de interacción y el intercambio verbal entre los estudiantes, promovidos por la interdependencia positiva, son los que afectan el resultado de la educación. Estas interacciones pueden tener numerosos beneficios:

³⁸ Arias J. Aprendizaje cooperativo. Colombia: UPN. 2003. P. 9.

³⁹ Arias J. Aprendizaje cooperativo. Colombia: UPN. 2003. Pp 7-21.

- Hay actividades cognoscitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes se explican, unos a otros, las maneras como obtuvieron las respuestas a las preguntas propuestas.
- Es dentro de la interacción cara a cara cuando se presenta la oportunidad para que una amplia variedad de influencias emerjan. Así ocurren el ayudarse y el apoyarse, el responsabilizarse frente a los compañeros, el influir en las razones y conclusiones de los otros, también el modelamiento, el apoyo social y las recompensas interpersonales.
- Las respuestas verbales y no verbales de los miembros del grupo proveen información importante sobre las ejecuciones de cada cual.
- Se establecen oportunidades para que los miembros del grupo desmotivados sean presionados por sus compañeros hacia la búsqueda de logros.
- La interacción que genera el completar una tarea permite a los estudiantes conocerse como personas, lo cual, a su vez, sienta las bases de las relaciones consideradas y comprometidas entre los miembros del grupo.

Responsabilidad individual: consiste en que la ejecución de cada estudiante, en particular sea valorada y los resultados son dados a cada uno de los miembros del grupo. Para garantizar que cada alumno se sienta individualmente responsable de los logros de su grupo conviene:

- Valorar la cantidad de esfuerzo que cada miembro aporta al trabajo del grupo.
- Proveen información de retorno a los grupos y a los estudiantes en particular.
- Evitar que los miembros del grupo ejecuten esfuerzos redundantes.
- Asegurarse que cada miembro se sienta responsable de los resultados finales.

- Hacer grupos de pocas personas (3 o 4) para asegurar que la responsabilidad individual sea llevada a cabo.

Destrezas de cooperación: las destrezas que se requieren para colaborar apropiadamente en situaciones dadas se deben enseñar, además de motivar a las personas para que las empleen en beneficio de la productividad del grupo cooperativo en el que participan. Para el logro de metas comunes los alumnos necesitan:

- Llegar a conocer a los demás y confiar en ellos.
- Comunicarse con precisión y sin ambigüedades.
- Aceptarse y apoyarse mutuamente.
- Resolver conflictos constructivamente.

Procesamiento de grupo: se manifiesta cuando los estudiantes que conforman un grupo cooperativo discuten la manera como están logrando sus metas y mantienen relaciones de trabajo efectivas.

Un proceso es una serie de eventos identificables que ocurren durante un periodo de tiempo. Por otra parte, la expresión: metas del proceso, hace relación a secuencias de eventos instrumentales para lograr fines concretos.

El procesamiento de grupo puede definirse como la reflexión de lo ocurrido en torno a una sesión del grupo. El propósito del procesamiento del grupo es clarificar y mejorar la efectividad con que los miembros contribuyeron con sus esfuerzos al logro de las metas de grupo.

Además de programar sesiones de procesamiento de los grupos por separado, los maestros pueden organizar otras en las cuales participe la clase en su totalidad. Cuando se trabaja con grupos de aprendizaje cooperativo, el maestro los observa, analiza los problemas que surgen del trabajo conjunto y da retroalimentación a cada grupo en cuanto a la forma en que está funcionando.

Un aspecto importante del procesamiento, tanto de los grupos pequeños como el de las clases en su totalidad, es el relacionado con las celebraciones de grupo y las de la clase. Cuando el alumno se siente exitoso, apreciado y respetado, se genera un mayor compromiso con el aprendizaje.

3.3.4 Organización del aula

Para Johnson & Johnson existen tres formas de organizar el aula:

- *Competitiva*
- *Individual*
- *Cooperativa*.⁴⁰

Ante estos tres escenarios se ha corroborado que el mejor aprendizaje en cuanto a nivel de logro y retención significativa se da mayormente trabajando de manera cooperativa⁴¹. En el primer rubro la competencia puede desalentar, ya que esta implica el que uno, o unos pocos ganen mientras otros pierdan, en el segundo rubro se queda el aprendizaje al nivel de las destrezas y habilidades propias, pero no se cuenta con los otros como referentes para comparar la calidad o cantidad del aprendizaje que se está adquiriendo, mientras que en el plano cooperativo se tiene en los otros el beneficio del aprendizaje individual compartido.

A partir de este tipo de reflexiones es que se ha tomado más en cuenta el trabajo cooperativo en el aula, desde una perspectiva sociocultural el aprendizaje cooperativo pretende ser un fuerte de desarrollo cognitivo en los educandos, al lograr que los educandos compartan el conocimiento y participen de manera significativa y co-constructiva en su propio desarrollo.

Existen tres formas de organización dentro del aula⁴²:

⁴⁰ Díaz-Barriga, F. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill. 2002. p. 51.

⁴¹ Cabrera Murcia, Elsa. (2004) El aprendizaje cooperativo: una revisión. Pedagogía y saberes. No. 20. Primer semestre, 9-20.

⁴² Idem

1. Tutorías entre iguales: uno de los estudiantes es considerado experto, éste instruye a otros considerados novatos.
2. Aprendizaje colaborativo: estudiantes con un mismo nivel de experiencias trabajan juntos de manera constante e ininterrumpida en el desarrollo y resolución de una tarea.
3. Aprendizaje cooperativo: grupo de estudiantes que realiza –siguiendo una estructura preestablecida- una actividad o tarea determinada previamente con un grado de planificación conjunta y de distribución de responsabilidades y de división de tarea entre los miembros del grupo.

De acuerdo a estos conceptos el aprendizaje cooperativo no es entonces, sólo estudiantes trabajando en equipo, sino que éstos trabajan juntos para alcanzar un objetivo y con roles establecidos dentro del grupo, el ayudarse y motivarse unos a otros es lo que permite alcanzar los objetivos académicos.

3.3.5 Papel del docente mediador

Johnson & Johnson y Ferreiro entre otros autores, como Arias, Bonals y Cabrera acentúan la necesidad de que el profesor trabaje con ciertos tipos de estrategias mediadoras en el aula para favorecer la planeación, desarrollo y resultados satisfactorios del aprendizaje cooperativo.⁴³ A manera de esbozo ofrezco los siguientes:

1. Especificar con claridad los propósitos del curso y cada lección en particular.
2. Tomar ciertas decisiones respecto a la forma en que ubicará a sus alumnos en grupos de aprendizaje previamente a que se produzca la enseñanza.
3. Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para proveer asistencia en las tareas, responder preguntas,

⁴³ Ferreiro, G. El ABC del aprendizaje cooperativo. México: Trillas, 2000. Pp 22-34

enseñar habilidades e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.

4. Evaluar el nivel de logro de los estudiantes y ayudarlos a discutir qué tan bien colaboraron unos con otros.
5. Crear grupos heterogéneos y enseñarles y a respetar las diferencias entre los miembros y cómo trabajar en forma cooperativa.
6. Dar instrucciones precisas sobre la tarea que se ha de realizar, las habilidades a desarrollar y la meta que se pretende alcanzar.
7. Precisar la meta de cada situación de aprendizaje.
8. Modelar el proceso de la actividad, las competencias que se desean promover.
9. Supervisar las actividades de los equipos.
10. Comunicar el método de evaluación individual y grupal.
11. Socializar y reflexionar sobre el proceso y los resultados de cada equipo, así como la confrontación del grupo y sus integrantes.

3.3.6 Beneficios del aprendizaje cooperativo

Los estudiantes parten de sus marcos personales de referencia que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan; es a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos en los procesos de negociación que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad.⁴⁴

Algunos beneficios que ha mostrado el aprendizaje cooperativo:

- Los estudiantes aprenden más
- Les agrada más la escuela
- Establecen mejores relaciones con los demás
- Aumentan su autoestima

• ⁴⁴ Diaz-Barriga, F. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mexico: Mc Graw Hill. 2001. p. 62.

- Aprenden habilidades sociales más efectivas.
- Establecen metas benéficas para sí mismos y para los otros
- Control de impulsos agresivos.

Después de analizar más de 100 investigaciones el centro para el aprendizaje cooperativo de la universidad de Minnessota comandado por David y Roger Johnson concluyeron lo siguiente:

- Rendimiento académico: las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas sociales, naturales, lenguaje y matemáticas y tareas diversas que implican la adquisición, retención y transferencia de conocimientos como las de naturaleza más conceptual.
- Relaciones socioafectivas: mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas, se incrementó el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas, además del incremento en la autoestima.
- Productos del aprendizaje: el rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos deben preparar un trabajo final que se convierte en la meta compartida.

3.3.7 La evaluación

En el trabajo en equipo entran en juego dos aspectos: por un lado el aprendizaje académico o de contenidos y por otro lo social que se comparte. De tal modo que el alumno debe aprender conocimientos fácticos, procedimentales y actitudinales de las áreas del conocimiento, pero también debe aprender a estar con otros.

La evaluación debe ser un instrumento pedagógico al servicio de este doble objetivo: la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje y la regulación de los procesos de apropiación de trabajo en los procesos cooperativos.

A continuación ofreceré algunas formas de evaluación destacando las más funcionales según Bonals ⁴⁵:

Evaluación inicial

Sirve para que el docente identifique los conocimientos de partida de los alumnos, a veces toma la forma de una prueba que cada alumno realiza individualmente y a partir de aquí el docente puede marcar el punto de partida, así como el objetivo hacia el cual quiere llegar. Es conveniente por otro lado antes de iniciar una unidad temática tener claro e informar a los alumnos qué es lo que se les evaluará cuando termine el periodo, con el fin de que la evaluación resulte satisfactoria.

Evaluación formativa

Consiste en la observación discreta que va realizando el docente al permanecer por periodos cortos en cada uno de los grupos que se forman en el aula y también de la manera en que participa en ese momento dando lineamientos, motivando la participación de todos, haciendo preguntas, involucrando a todos los miembros al trabajo compartido, resolviendo dudas, etc. En esta evaluación el docente se va apropiando de las informaciones más significativas para intervenir en la mejora de las tareas y de la dinámica grupal. Este tipo de evaluación permite al docente comprender las dificultades del grupo y contribuir a superarlas, aportando las reflexiones o recursos necesarios en cada caso. Este tipo de evaluación es imprescindible.

• ⁴⁵ Bonals, J. El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: GRAO. 2000. Pp. 103 – 113.

Evaluación final

Puede plantearse como:

- Evaluación del docente: es la realizada desde la perspectiva del docente y un sistema de lineamientos previamente acordados con el grupo.
- Auto-evaluación del alumno: el alumno reconoce lo que ha aportado al trabajo en equipo.
- Coevaluación de los alumnos: el alumno opina del rendimiento de cada uno de los compañeros de su equipo. Puede desprenderse también la coevaluación de los productos realizados por los otros equipos de la clase.

Estos dos actores (alumnos y maestro) pueden desarrollar la evaluación en dos apartados:

1. Aprendizajes académicos: se evalúa el producto final elaborado, así como la aplicabilidad que este pueda generar.
2. Funcionamiento del grupo operativo y de cada integrante: parte de los objetivos inicialmente fijados y que se han explicitado al alumno.

Es conveniente dedicar un tiempo a socializar con todo el grupo las evaluaciones de cada uno de los equipos, así como de los integrantes, no para evidenciar los errores o para generar un clima tenso competitivo, sino para generar diversidad, para socializar las tantas maneras que tienen los alumnos para llegar a los fines, para conseguir lo que desean y que los demás equipos conozcan los funcionamientos al interior de cada uno de los equipos.

3.4 Conclusiones

De todo lo visto hasta ahora, se desprenden algunos principios especialmente significativos para este trabajo:

- La perspectiva cooperativa es evidentemente sociocultural, en este paradigma la influencia de los otros, es necesaria, es la que provee el color al aprendizaje personal.

- Esta perspectiva incluye y exige que la mediación sea proporcionada no sólo por el docente, como única fuente del conocimiento, el conocimiento proviene de todas las personas que conforman el grupo, es la aportación de cada miembro lo que permite el crecimiento y desarrollo.
- El grupo es mucho más que la simple suma de sus integrantes, el todo, muestra a través de su integridad rasgos que identifican a cada uno de sus miembros por la influencia mutua, las normas y valores reinantes la atmósfera psicoafectiva, el tipo de comunicación que se mantiene, la satisfacción colectiva de necesidades y aspiraciones. Esta multitud de elementos es lo que le da consistencia y credibilidad a la adquisición de conocimientos.
- En el aprendizaje cooperativo el crecimiento y desarrollo se lleva a cabo de una manera natural, el alumno aprende sin darse cuenta de que lo está haciendo, porque lo hace de sus pares, lo hace en condiciones ordinarias, tal y como se desarrolla su vida al relacionarse con otros.
- De ninguna manera significa que el docente se desentienda del momento educativo y deja a los alumnos ser y hacer lo que deseen, -no-. La tarea del docente es ardua y concienzuda en el diseño del escenario, porque cuando llega a éste parece que deja en las manos del grupo la dinámica, y si, si la deja, pero la deja con una estructura que él anteriormente diseñó para cubrir objetivos, dichos objetivos se pueden dividir en dos vertientes:
 1. Académicos: que se refieren a lo que los alumnos deben aprender a cuando a contenidos.
 2. Sociales: que se refieren a lo que los alumnos deben vivir con los otros para que aprendan a desarrollarse como personas “en relación con”.

La dinámica actual de nuestra sociedad en este mundo globalizado e intercultural exige de los cuasi profesionistas la adquisición de habilidades propias para estar

con otros, para aprender y enseñar a otros. El otro es el que permite saber lo que se sabe y lo que se es.

IV Marco Metodológico

4.1 Introducción

El siguiente capítulo tiene como finalidad mostrar el enfoque metodológico que se siguió para contestar la pregunta de investigación planteada: ¿Qué mediaciones favorecen el aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto para la materia Fundamentos de Mercadotecnia?, dicha pregunta se circunscribe al paradigma cualitativo de la investigación al intentar comprender el fenómeno de las mediaciones realizadas por el docente en el aula.

El capítulo comienza mostrando los dos enfoques que han marcado el rumbo para los investigadores actuales, por un lado el enfoque cuantitativo o positivista y por el otro el enfoque hermenéutico o cualitativo. Se muestra una tabla comparativa de ambos enfoques y después se demuestra el porque la pregunta de investigación se contesta a partir del paradigma cualitativo.

Se presenta la elección del marco metodológico de la investigación-acción y se sustenta en la literatura de la propuesta de Elliot, así como en Latorre. Posteriormente se muestra cada una de las técnicas e instrumentos utilizados para recoger los datos y se cierra el capítulo mostrando la forma en que se realizó el análisis que dio paso a la construcción de categorías, mismas que se presentan y desarrollan permitiendo al lector la posibilidad de ingresar al capítulo siguiente de análisis conociendo el color con que fueron pintados los hallazgos.

4.2 Concepto

Diversas son las definiciones que intentan conceptualizar lo que es la investigación, diferentes autores definen desde su experiencia, desde su paradigma o desde su perspectiva, algunas de ellas pareciera que son reduccionistas o de diccionario de bolsillo, otras amplias y ricas en matices, a continuación se presentan algunas definiciones:

Según Best, J. “es el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico del análisis... comprende una estructura de investigación

sistemática que desemboca generalmente en una especie de reseña formal de los procedimientos y en un informe de los resultados o conclusiones ⁴⁶.

Para el diccionario Webster's Internacional es "Una indagación o examen cuidadoso y crítico en la búsqueda de hechos o principios; una diligente pesquisa para averiguar algo"⁴⁷. Esta definición nos permite entender que la investigación no es una búsqueda de la verdad, sino una indagación prolongada, intensiva e intencionada.

Ander Egg nos dice que "es un procedimiento sistemático, reflexivo, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes en cualquier campo del conocimiento humano" ⁴⁸.

De todas estas definiciones extraigo que la intención final de la investigación no es la búsqueda de la *Verdad*; sino un intento por comprender un fenómeno particular, una forma de acercarse a una realidad que es vista, entendida, analizada y presentada bajo la mirada del investigador que la realiza.

4.3 Enfoques en la investigación

Son muchas las corrientes de pensamiento que se han propuesto dar respuesta a los fenómenos científicos: materialismo dialéctico, positivismo, fenomenología, estructuralismo de entre otros. Cada una de ellas, desde una postura, un fundamento y un método; han aportado sus hallazgos y han sido importantes en la búsqueda del conocimiento.

De todas estas corrientes y debido a las diferentes premisas que las sustentan, desde la segunda mitad del siglo XX tales corrientes se han polarizado en dos enfoques principales o aproximaciones al conocimiento: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.⁴⁹

⁴⁶ Citado en Tamayo, M. El proceso de la investigación científica. 4ª ed. México: Limusa. 2002. P. 38.

⁴⁷ Tomada de: Diccionario Webster's Internacional.

⁴⁸ Ander, E. Técnicas de investigación social. México: Mc Graw Hill. 2000. P. 28.

⁴⁹ Hernández R. Metodología de la investigación. 4ta ed. México: Mc Graw Hill. 2006. P. 4.

4.3.1 Enfoque Cuantitativo

Según Hernández Sampieri el enfoque cuantitativo se origina en la obra de Augusto Comte y Emilio Durkheim, reconoce a estos dos autores como los propulsores sobre el estudio de los fenómenos sociales poniendo énfasis en su carácter científico; es decir, susceptible a la aplicación del mismo método que se empleaba en las ciencias naturales. Tales autores afirmaban que todos los fenómenos que estudiaban las ciencias eran medibles; a esta corriente se le denominó positivismo. Este enfoque goza de gran tradición y confiabilidad en las ciencias a tal grado que se impuso como método científico en las ciencias naturales.

Para Pérez Serrano este enfoque es preciso y rigorista y busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable⁵⁰. De tal forma que implica que el objeto de estudio sea observable, ya que la observación permite que se pueda medir, analizar, controlar y experimentar el fenómeno observado. El resultado de este proceso es encontrar las causas de los fenómenos y en base a eso realizar leyes o generalizaciones. De tal forma que sigue un camino hipotético-deductivo. Para este enfoque la realidad social es única, por lo tanto sólo se puede abordar esa realidad mediante la estadística; con el fin de hacerla objetivable y medible lo que hace pensar que es el objeto de estudio el que se debe adecuar al método y no el método al objeto de estudio. Este paradigma tiende a generalizar y normalizar los resultados.

4.3.2 Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo se originó en la obra de Max Weber, a quien se le debe el término –verstehen- (entender) con el que reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los aspectos subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno.⁵¹ Este verbo empleado por

⁵⁰ Pérez Serrano, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 2da. Ed. Madrid: La muralla. 1998. P. 24-26.

⁵¹ Idem P. 6.

Weber de entender es en mi opinión lo que le da peso a su propuesta, ahora la investigación no sólo describe o da cuenta de aspectos que están al exterior del fenómeno estudiado, sino que se va al interior del fenómeno para indagar en el mundo de la subjetividad, en ese mundo tan discutido y por el cual se le ha cuestionado tanto la validez a la investigación cualitativa. Surge como alternativa al paradigma cuantitativo, ya que en las ciencias sociales existen diversas cuestiones que no se pueden explicar y/o comprender desde la metodología cuantitativa.

Ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento. Según Grinnell son cinco las fases que se siguen:

1. Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o el análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las posiciones e ideas; o incluso para generar otras⁵².

Como muestra Grinnell en los puntos anteriores ambos enfoques son científicamente correctos ya que pasan los dos por un método y aunque más adelante veremos las diferencias entre ellos, y entenderemos las diferencias a la luz de los fenómenos que se desean abordar, en estos cinco puntos podemos ver reflejados los aspectos en los que confluyen.

Son muchas las discusiones y polémicas en torno a la validez de uno y otro paradigma, son notables las diferencias de enfoque entre ambos, la diferencia mayor radica en que el positivismo –cuantitativo- pretende medir y objetivar los

⁵² Citado en Hernández Sampieri. Pag. 5.

fenómenos estudiados basándose en el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios y procedimientos descriptivos y comparativos, mientras que el paradigma cualitativo utiliza la comprensión y el entendimiento al explicar la realidad de los fenómenos.

Características del paradigma cuantitativo y del cualitativo según Gummesson:⁵³

Cuantitativo	Cualitativo
Investigación concentrada en la descripción y aplicación	Investigación centrada en el entendimiento e interpretación.
Estudios bien definidos, estrechos.	Estudios tanto estrechos como totales. (perspectiva holística).
La investigación se concentra en la generalización y la abstracción.	La investigación se concentra en generalizaciones específicas y concretas, pero también en ensayos y pruebas.
Los investigadores buscan mantener una clara distinción entre hechos y valores objetivos.	La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara; juicios; se busca el reconocimiento de la subjetividad.
Los investigadores se esfuerzan por usar un acercamiento consistentemente racional, verbal y lógico a su objeto de estudio.	El entendimiento previo que, a menudo, no puede ser articulado en palabras o no es enteramente consciente –el conocimiento tácito juega un importante papel.
Son centrales las técnicas estadísticas y matemáticas para el proceso cuantitativo de datos	Los datos son principalmente no cuantitativos.

⁵³ Ruíz Olabuenaga, J. Metodología de la investigación cualitativa. 2da ed. Bilbao: Deusto. 1999. p. 14.

Los investigadores están desconectados, esto es, mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio; desempeñan el papel del observador externo.	Tanto distancia como compromiso; los investigadores son actores que también quieren experimentar en su interior lo que están estudiando.
Distinción entre ciencia y experiencia personal	Los investigadores aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal; utilizan su personalidad como un instrumento.
Los investigadores tratan de ser emocionalmente neutrales y establecen una clara relación entre razón y sentimiento.	Los investigadores permiten tanto los sentimientos y la razón para gobernar sus acciones.
Los investigadores descubren un objeto de estudio externo a sí mismos.	Los investigadores crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo el significado de un proceso o documento.

Del cuadro anterior me parece pertinente resaltar lo siguiente:

- La interacción del investigador con lo investigado constituye la fuente principal de los datos,
- La capacidad del investigador para captar a los demás y sus conductas es el elemento central para comprender las interacciones,
- Inevitablemente lo cualitativo lleva consigo una fuerte dosis de subjetividad, al ser el investigador el catalizador, o cernidor de los datos,
- Posiblemente esta subjetividad a la que se enfrenta el investigador cualitativo es lo que de pie a la discusión sobre la confiabilidad de los datos obtenidos.

Más adelante veremos de que manera se puede evitar sesgar o dirigir los resultados de la investigación cualitativa.

4.3.2.1 Características de los métodos cualitativos según Ruiz Olabuenaga

1. El objeto de investigación: la investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de lo cualitativo porque su objetivo es la captación y reconstrucción del significado. En el caso particular de este trabajo el objeto de investigación fueron los alumnos, las relaciones que establecían entre ellos a raíz de un trabajo académico, los comportamientos que se mostraban al asumir una tarea compleja que requería de la interdependencia entre ellos.
2. Lenguaje de conceptos y metáforas: la investigación no se vale de números, test estadísticos, tablas, algoritmos, fórmulas etc, ya que el lenguaje es básicamente conceptual y metafórico. No se acude a los números para determinar la validez y confiabilidad como en el caso del cuantitativo en donde se hace “n” encuestas y esto es lo que le permite validez a la investigación.
3. El modo de captar la información es flexible: se recoge la información a través de la observación, la entrevista a profundidad, más bien que a través de los experimentos o encuestas estructuradas y masivas. La observación se convierte entonces en una de las armas principales, y aunque subjetivo, porque el investigador es el que da cuenta de lo que ve, de cómo lo ve y hasta decidir deliberadamente lo que quiere ver de la realidad.
4. Procedimiento inductivo: en lugar de partir de una teoría e hipótesis elaboradas y precisas, se parte de los datos para intentar reconstruir el mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil. El campo es lo que va formando la teoría y no al revés, no se lee para hacer la teoría, se recogen datos de la realidad para construir teoría.
5. La orientación es holística y concretizadora: en vez de generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la

sociedad. La investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso⁵⁴.

Por todo lo anterior descrito y dada la naturaleza de la pregunta de investigación: ¿Qué mediaciones favorecen el aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto para la materia Fundamentos de Mercadotecnia? y porque la línea cualitativa está interesada en modelos socioculturales de la conducta humana que en la cuantificación de los hechos humanos⁵⁵; se deduce y explica que el paradigma al cual se suscribe este estudio es el hermenéutico o cualitativo al aparecer en este trabajo las siguientes características:

- La meta del docente fue alcanzar una visión amplia e integrada del contexto y de los alumnos a través de una propuesta de trabajo y las relaciones, acuerdos, normas explícitas e implícitas que aparecían. Con la finalidad de transformar y mejorar las mediaciones aplicadas.
- Se intentó capturar datos sobre las percepciones de los alumnos desde dentro, a través de un proceso de observación atenta, de comprensión y de ruptura en las preconcepciones sobre los tópicos tratados. Esto fue sumamente complejo de lograr, parecía que en todo momento había una tentación de parte del docente para identificar lo que pasaba y darle nombre de acuerdo a la literatura del aprendizaje cooperativo.
- Los registros tomados son susceptibles de muchas interpretaciones, el análisis realizado se centra en los significados, éstos se agrupan, a su vez se sub-agrupan y dan como resultado categorías, mismas que se organizaron para analizarlas, contrastarlas, compararlas y dar cuerpo al texto.

⁵⁴ Idem P. 23.

⁵⁵ Pérez Serrano, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 2da. Ed. Madrid: La muralla. 1998. P. 27.

- Se realizó a través de un prolongado –cuatro meses clase- e intenso contacto –ocho observaciones participantes realizadas por el maestro, dos entrevistas a profundidad, bitácoras de los alumnos, instrumento de auto y coevaluación y una sesión de grupo- con el campo. Las observaciones hechas en el aula de clase con la finalidad de registrar la vida diaria del grupo conforme se avanzaba en el curso.

4.4 Marco Metodológico

Para Kuhn la noción de paradigma es la expresión del modo que en un determinado momento tienen una comunidad científica de enfocar los problemas⁵⁶. Por su parte Pérez complementa la definición diciendo que es un “conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. El paradigma como –fuente de métodos, problemas y normas de resolución aceptados por una comunidad de científicos- señala las hipótesis que deben ser contrastadas, el método y la instrumentación necesarios para el contraste

4.4.1 La investigación-acción

Según Elliot la investigación-acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado frente a una situación. Hablar de acción en el

⁵⁶ Kuhn, T. La estructura de las revoluciones científicas, México: FCE. 1971. P. 45.

ciclo de la intervención es aludir a un mecanismo de control que permite dar cuenta de los sucesos del aula; Latorre como parte del proceso de Investigación-Acción alude al “control de la acción” como una operación que permite al docente documentar y recuperar los resultados del cambio intencionado desde el proyecto de intervención⁵⁷.

Un fundamento que avala la investigación-acción es que los participantes experimentan el problema, por lo tanto serán los que mejor lo estudien y entiendan porque se encuentran viviendo de manera cercana los acontecimientos.

El cambio se basa en la investigación, en la indagación disciplinada que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos que se experimentan en la el aula.

La preocupación principal de este enfoque es mejorar la calidad de la acción y la ejecución humana. Se centra en los problemas que son definidos por los propios docentes; son ellos quienes los experimentan y los definen. La pregunta central de la investigación se circunscribía a las mediaciones. Es decir a aquello que proponía el docente para lograr la elaboración exitosa de un proyecto en equipo.

El modelo de Lewin implica una espiral de ciclos, a continuación las actividades que aparecen en el modelo de Lewin ⁵⁸

1. Identificación y aclaración de una idea general, es decir descripción e interpretación del problema que hay que investigar y que se desea cambiar o mejorar.
2. Reconocimiento y revisión: exploración o planteamiento, es decir buscar acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
3. La construcción del plan general de acción a la luz de la revisión del problema inicial, las acciones concretas requeridas, la visión de los medios para empezar el siguiente ciclo y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información en donde hay que prestar atención a:

⁵⁷ Latorre, A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid: 2003. P. 26.

⁵⁸ Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. 3ra. Ed. Madrid: 2000. p.91-94.

- La puesta en marcha del primer paso en la acción.
- La evaluación.
- La revisión del plan general.

Esto constituye una aproximación a lo que podría visualizarse como un modelo de esquema general de indagación cualitativa ya que para poder entender la aplicación del modelo a la pregunta de investigación ofreceré información acerca del contexto de la investigación, (institución, alumnos, asignatura) posteriormente explicaré las técnicas utilizadas para recoger los datos.

La investigación se realizó con un grupo de 16 alumnos de la Universidad del Valle de Atemajac, estudiantes de la división de Ciencias Económico Administrativas, (Administración, Turismo, Contabilidad, Mercadotecnia) durante el periodo cuatrimestral septiembre-diciembre del año 2006.

La materia en la que se realizó la investigación se denomina: Fundamentos de Mercadotecnia, El objetivo de la materia según la carta descriptiva de la UNIVA es: *“Conocer el marco histórico, conceptual y referencial del marketing, definiendo claramente los elementos principales: Producto, Precio, Plaza y Promoción que integran la llamada “mezcla” de la mercadotecnia”*.⁵⁹ Es en ese contexto donde se realizó la investigación que se valió de las siguientes técnicas para recopilar la información.

4.5 Técnicas para la recolección de datos

El trabajo de campo de esta investigación implica el uso de técnicas para la recogida de la información sobre todo aquello que dé cuenta de la realidad empírica a estudiar. Las técnicas a utilizar son variadas y procedentes de fuentes diversas. Por tanto una “técnica” es el conjunto de procedimientos y recursos de

⁵⁹ Carta descriptiva interactiva UNIVA para la materia Fundamentos de Mercadotecnia, actualizada en agosto del 2006.

los que se vale el investigador para obtener información sobre la realidad que desea estudiar.

Para poder realizar obtener datos y realizar una triangulación que me permitiera acercarme de una manera más clara y precisa a mi objeto de estudio me valí de las siguientes:

Observación participante: se hizo levantamiento de ocho registros durante el periodo ya mencionado, en estos registros se intentó dar cuenta de lo que pasaba en el aula: interacciones, consecuencias, posiciones de los alumnos y del mismo docente frente a la práctica educativa en la que todos estaban involucrados. Los registros dan cuenta de anécdotas, conversaciones e intercambios verbales sucedidos, manifestaciones de los alumnos frente a diversos hechos y circunstancias. Posteriormente a la redacción del registro se procedió a hacer una segunda columna con la finalidad de agrupar y darle forma a toda la diversidad de temáticas que se evidenciaban en los registros. Conforme se fueron realizando los registros se procedió a centrarse en las mediaciones que suscitaba el docente y lo que éstas generaban en el alumno y lo que sucedía en el aula; con la finalidad de que el lector entendiera el fenómeno en cada uno de los registros aparece un contexto de la clase y después se da paso a la redacción realizada por el docente; para cerrar realizando la segunda columna.

Entrevista: Según Elliot⁶⁰ para la investigación-acción la entrevista puede ser de tres tipos:

- Estructurada: el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear.
- Semiestructurada: el entrevistador parte de una pregunta general, y en base a las respuestas de los entrevistados liga y formula otras preguntas.
- No estructuradas: el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés.

⁶⁰ Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. 3ra. Ed. Madrid: 2000. P 101.

Se realizaron dos entrevistas a alumnos que tomaron el curso de fundamentos de mercadotecnia. Se determinó que fueran dos las entrevistas bajo el criterio siguiente: Escoger a un alumno que demostró facilidad para el trabajo en equipo durante el curso, y por otro lado seleccionar a un alumno que mostrara dificultad para el trabajo en equipo, esto con la finalidad de contrastar sus respuestas y arrojar información para el análisis.

Dicha entrevista que se realizó a los dos alumnos fue semiestructurada ya que tenía unas preguntas estipuladas por el profesor, pero que de acuerdo a las respuestas de los alumnos fueron ampliándose de manera diferente en ambas entrevistas. Las preguntas fueron las siguientes:

¿Qué crees que aprendiste de Mercadotecnia durante este curso?

¿Cómo conseguiste aprender lo que ahora sabes de Mercadotecnia?

¿Cómo describirías la dinámica de la clase? ¿Esta dinámica te ayudo?... ¿te dificultó?

Lo que lograste en equipo, ¿crees que lo hubieras logrado de igual manera trabajando solo?

Trabajar con otros... ¿te deja algo? ¿Qué te deja?

Las entrevistas dieron cuenta de información valiosa que no había aparecido de manera tan visible en los diarios o en la sesión de grupo, ofreciendo un aporte significativo a la interpretación y a la creación de categorías.

Sesión de grupo: según Namakforoosh⁶¹ la sesión de grupo es una reunión en la que participan de 10 a 12 personas que se encuentran en un espacio y platican sobre cierto tema previamente establecido y que además es un tema que todos los participantes manejan y/o conocen. Este grupo de personas es conducido por una persona a quien se le denomina “moderador” cuya función es, -basándose en una serie de objetivos bien definidos-, dar inicio a la sesión y dirigir la discusión buscando que los objetivos establecidos se cumplan.

⁶¹ Namakforoosh, M. Metodología de la investigación. 2da ed. México: 2002. P. 115.

Se realizó una sesión de grupo en la que participaron todos los miembros del grupo, el objetivo que se planteó para la sesión fue: “Socializar lo que el alumno considera que está aprendiendo de la clase (contenidos) y del trabajo cooperativo (estrategia de mediación). La sesión fue realizada en el aula en donde se toman las clases, y se contó con la videograbación de la sesión completa. El moderador fue el mismo docente e investigador, quien hizo una guía para realizar la sesión. Posteriormente se procedió a transcribir toda la sesión que constó de 45 minutos. El análisis se realizó de la misma manera que en el caso de los dos instrumentos anteriores (registros y entrevistas), realizando segundas columnas para agrupar la información que aparecía de manera consistente.

Bitácora de los alumnos: la bitácora es una especie de diario donde los alumnos van escribiendo lo que va pasando en la elaboración del trabajo propuesto. Son cinco las bitácoras que se analizaron, el docente pidió a cada uno de los grupos (al final del segundo parcial, noviembre 2006) que realizaran una bitácora de hechos en donde pusieran la forma en que habían dividido las actividades, así como las interacciones que se habían dado al interior del grupo para lograr realizar el proyecto de mercadotecnia. Este instrumento arrojó información valiosa en relación a la forma en que los alumnos se habían organizado; los roles que habían asumido en su equipo tales como: líder, conciliador, apoyo, apatía etc.

Instrumento de Auto y Coevaluación: este instrumento diseñado por Valverde permite al docente conocer las percepciones de cada alumno desde su posición como miembro de un equipo en el que trabaja con iguales. Este instrumento se contestó de manera personal asignando una calificación cuantitativa y otra cualitativa a sí mismo y después a cada uno de los compañeros del equipo. Este instrumento se aplicó al final del curso (diciembre del 2006) siendo 16 los analizados.

Los datos recabados a través de los instrumentos antes mencionados, fueron insumo para llevar a cabo el trabajo de análisis. A continuación se describe la manera y el proceso que se siguió para encontrar categorías de significado desde los datos recabados.

4.6 Proceso de análisis y formulación de categorías

Cada uno de los instrumentos (registros, entrevistas, sesión de grupo, bitácoras y coevaluación) fueron revisados con la finalidad de rescatar aquellos aspectos significativos relacionados con la pregunta de investigación.

La revisión primera permitió darle nombre genérico a lo que se encontraba en la información recogida, de esos nombres genéricos se pasó a la realización de categorías, las categorías no es otra cosa que agrupar la información que tiene rasgos comunes. Para llegar a ser una categoría no bastaba con encontrar un solo dato aislado, sino que se tenía que repetir en diversos textos, -a esto se le llama triangulación- por ejemplo; si en un registro aparecía dificultad de un alumno para darle forma a los conceptos de mercadotecnia vertidos en el proyecto y no aparecía en otros no se puede decir que este dato conforma una categoría, mientras que otro caso como el dar cuenta a todo el grupo del trabajo realizado al interior de un equipo aparecía en muchos momentos de los registros y además los alumnos lo identificaban como importante en su aprendizaje, en ese momento pasaba a ser una categoría, es decir, se encontraba tanto en la entrevista, como en el registro y en la sesión de grupo. Del equipo para todo el grupo se convirtió en una categoría sumamente importante para el trabajo de análisis porque apareció en cuatro de los cinco instrumentos, por tanto fue identificado como una de las categorías más relevantes.

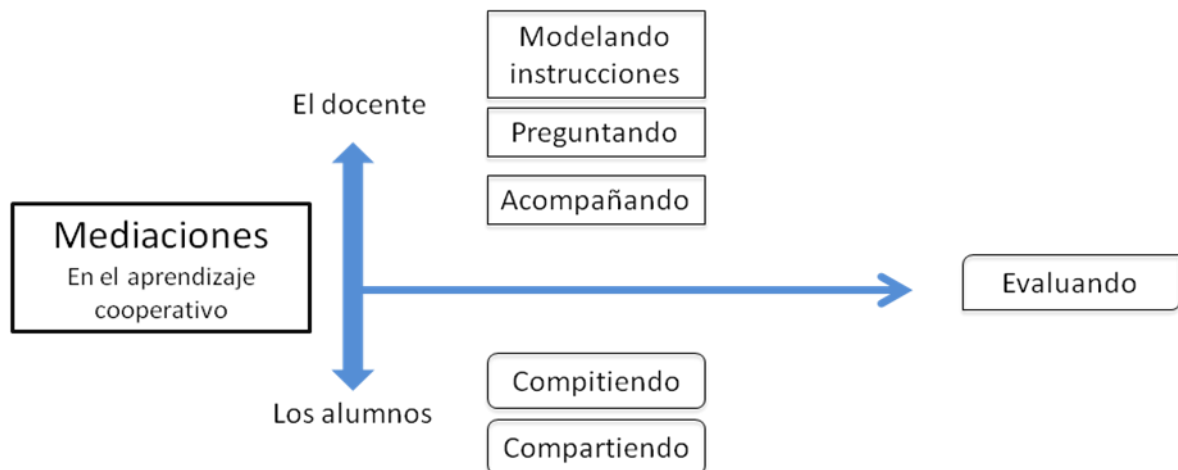
Al encontrar estos rasgos comunes se procedió a:

- Darles un nombre que identificara a la categoría.
- Hacer subcategorías que estaban incluidas en la categoría general.

- Desarrollar el concepto semántico de la categoría, mencionarlo y mostrarlo sustentando a la categoría con extractos concretos de los registros.

•

A partir del análisis se realizó un organizador gráfico en donde se identificaron seis categorías que giran alrededor de la mediación y son:



Estas categorías y su respectiva explicación son las que serán presentadas de manera detallada en el siguiente capítulo.

V. Análisis

5.1 Introducción

Mi pregunta de investigación persigue conocer las mediaciones que realiza el docente para promover y favorecer el aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto de Mercadotecnia. De tal forma que me parece pertinente comenzar por definir lo que se entiende por mediación, para enfocar bien las categorías y las preguntas que subyacen a la pregunta central, de manera que las categorías que se generen a partir de los registros abonen a contestar la pregunta de investigación.

¿Qué pensamos cuando escuchamos o leemos la palabra mediador? ¿Con qué otros términos relacionamos éste?

El destacado filósofo alemán Hegel aportó una teoría dialéctica del desarrollo que todavía hoy es un punto de referencia para comprender la realidad, y como parte de ella, el papel del sujeto mediador y del proceso de mediación para conocer el mundo que nos rodea.

Vigotsky toma de Hegel el concepto de mediación y lo introduce en la literatura psicológica como un “componente medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo. En todo momento el mediador facilita el tránsito de un estado inicial o real a uno esperado, ideal o potencial y lo hace con la participación plena del sujeto que aprende induciendo el empleo por parte del que aprende de estrategias dado su nivel, estilo y ritmo de aprender”⁶².

El diccionario de las ciencias de la educación nos ofrece la siguiente definición: “acción o actividad de un elemento o agente que sirve de intermediario entre dos términos”⁶³

Para Feuerstein el mediador es, “la persona que al relacionarse con otra u otras propicia el desarrollo del sujeto que aprende, desde un estado inicial de no saber,

⁶² Citado en: Ferreiro Gravié, R. (2002) La mediación pedagógica: exigencia clave en la escuela del siglo XXI. Educación 2001.

⁶³ Diccionario de las ciencias de la educación. (2003). Gil editores.

no poder o no ser, a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y lo que es más importante, ser. El mediador por tanto favorece el aprendizaje y estimula el desarrollo de potencialidades”⁶⁴

Según Feuerstein, el maestro debe cumplir con ciertos requisitos al mediar entre el alumno y el contenido de la enseñanza, entre los cuales están:

- La reciprocidad, es decir, una relación actividad-comunicación mutua en la que ambos, mediador y alumno participan activamente. Y no de manera asimétrica como en la educación tradicional.
- La intencionalidad, tener bien claro qué se quiere lograr y cómo ha de lograrse, tanto el maestro mediador como el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza. Esto se determina vía el programa que cada escuela diseña para sus alumnos.
- El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea. Por eso se debe hacer participe al alumno de lo que se le enseñará, para que seleccione lo que le apasiona y lo haga bien. De aquí que me parece un acierto en mi práctica educativa que los alumnos escojan su proyecto, bajo requisitos previamente establecidos.
- La trascendencia, ir más allá del aquí y el ahora, crear un nuevo sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores. Enseñar por competencias no se queda en el aula, o en la clase, trasciende a su vida posterior.
- El sentimiento de capacidad o autoestima, es decir, despertar en los alumnos el sentir que son capaces. Motivándolos con frases como: que buen proyecto, que buena idea, tu información es sorprendente, explícanos como hiciste para lograr esto que tan bien te quedó.

Por tanto entiendo por mediación; los instrumentos –prioritariamente verbales- de los que me ayudo para darme a entender, son los instrumentos que utilizo para generar la comprensión, las mediaciones son las acciones que permiten colocar un

⁶⁴ Citado en: Ferreiro Gravié, R. (2002) La mediación pedagógica: exigencia clave en la escuela del siglo XXI. Educación 2001.

punto entre lo que quiero enseñar y lo que aprenden los estudiantes. Son los puentes que hacen que se aprehenda un contenido de manera accesible.

De acuerdo con esta concepción de lo que es la mediación podremos focalizar la revisión de los registros para acercarnos con mejor precisión al problema en cuestión y acercarnos a generar respuestas probables.

Las mediaciones deben abonar a dos objetivos que como docente persigo en los alumnos:

3. Los contenidos: por contenidos me refiero al aprendizaje que los alumnos deben llevarse de tópicos de Mercadotecnia, tópicos básicos que deben incorporar a su base de conocimientos y que es el objetivo de la materia y de la academia. El objetivo de la materia según la carta descriptiva de la UNIVA es: *“Conocer el marco histórico, conceptual y referencial del marketing, definiendo claramente los elementos principales: Producto, Precio, Plaza y Promoción que integran la llamada “mezcla” de la mercadotecnia”* ⁶⁵
4. El aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto: aquí haré referencia a todo lo que los alumnos han aprendido como consecuencia del trabajo en equipo, aprendizajes tales como: interdependencia, generación y argumentación de ideas, creatividad compartida con otros miembros, capacidad para solucionar conflictos, liderazgo y toma de decisiones etc.

5.2 Las Preguntas

La pregunta que se busca responder en el siguiente análisis es la siguiente:

¿Qué mediaciones favorecen el aprendizaje cooperativo en la elaboración de un proyecto para la materia Fundamentos de Mercadotecnia?

⁶⁵ Carta descriptiva interactiva UNIVA para la materia Fundamentos de Mercadotecnia, actualizada en agosto del 2006.

Las preguntas subsidiarias son las siguientes:

¿De qué manera estructura el maestro sus intervenciones, así como las instrucciones que propone para lograr la interdependencia en los alumnos?

Por estructura de la clase entiendo los momentos de la clase y sus divisiones, es decir lo que hace el maestro a nivel mediacional, el tipo de instrucciones que da para la realización de las tareas, el acompañamiento que ofrece a cada uno de los equipos, la pregunta disparadora que permite la lluvia de diversos puntos de vista, la evidencia que sugiere el trabajo de cada uno de los integrantes.

¿De qué manera evalúa el maestro para reconocer los desempeños personales en los trabajos en equipo y que permiten la evidencia de que se está alcanzando el objetivo de aprendizaje?

Por evaluación entiendo el instrumento, o los instrumentos que utiliza el maestro para saber el grado de conocimientos y de desempeño que se están mostrando en los tópicos de mercadotecnia, si el instrumento incluye sólo la apreciación del docente o la apreciación de cada uno de los integrantes del equipo.

Este análisis es el fruto de los hallazgos encontrados en el aula durante cuatro meses de clases, comienza partiendo de un organizador gráfico en el que presento las categorías que le irán dando cuerpo al texto y termino haciendo una conclusión reflexiva de los logros obtenidos.

El diseño inicial lo planee a partir de las siguientes técnicas: observación participante, focus-group, entrevistas a alumnos y observaciones externas. En este trabajo se alcanzaron a realizar todas las técnicas.

El presente trabajo analiza: ocho observaciones participantes, dos entrevistas, una sesión de grupo, un instrumento de auto y co-evaluación ya realizado por los alumnos, y por último unas bitácoras realizadas por los alumnos a petición mía, estos dos instrumentos (bitácora y auto & co-evaluación) no estaban originalmente

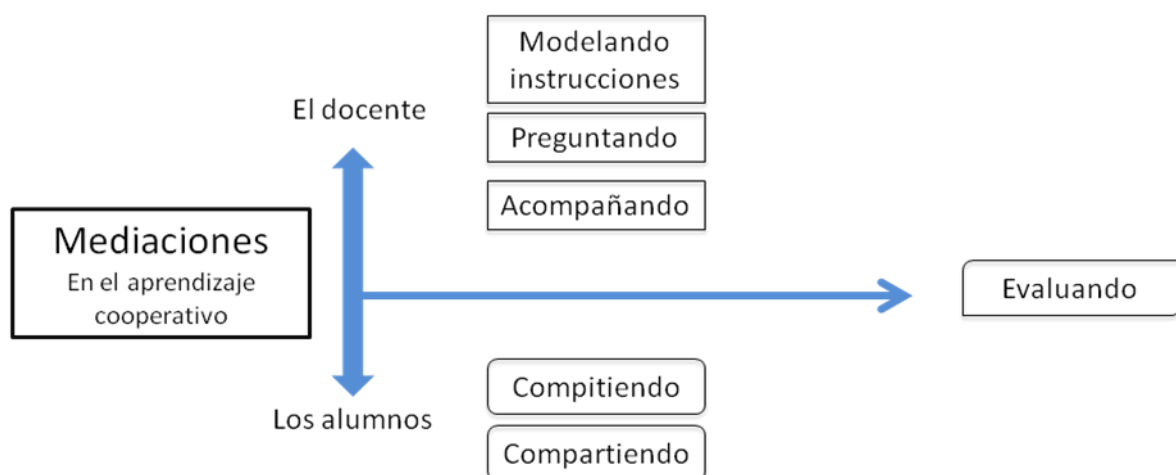
en el diseño de la investigación, sin embargo considero que aportan datos significativos que abonan a contestar la pregunta de investigación.

El contenido de este análisis muestra un esfuerzo por dar nombre a los elementos que aparecen frecuentemente en los registros. De tal forma que nombra la categoría, después se describe la categoría y se hace una conexión con la literatura y posteriormente se le da fuerza a la categoría con viñetas extraídas de los registros.

Comienzo por mostrar un esquema que clarifica las categorías y la forma en como éstas se relacionan y se afectan, cabe destacar que las categorías no son excluyentes. Encuentro que las fronteras entre las categorías en ocasiones son imperceptibles a simple vista, y depende del enfoque con que son empleadas pueden pertenecer a más de una denominación.

Cierro mi trabajo incluyendo una reflexión a manera de conclusión de los hallazgos realizados.

El siguiente gráfico ayudará a clarificar los hallazgos encontrados: las categorías y como conviven formando un todo complementario.



5.3 Categorías

Son seis las categorías analizadas: la primera de ella tiene que ver con las instrucciones que realiza el docente para propiciar el aprendizaje cooperativo y la forma en que estructura sus intervenciones, la segunda, la pregunta que genera el conflicto cognitivo y que permite la elaboración de procesos cognitivos en el alumno, la pregunta que intenta conocer el proceso que se está viviendo al interior del equipo en la elaboración conjunta del proyecto y también la pregunta reflexiva con tintes metacognitivos que se da cuando el alumno puede identificar la forma en que está aprendiendo lo que dice saber, paso a la categoría acompañamiento que es la cercanía que el docente requiere mostrar a cada uno de los alumnos para elevar el nivel de compromiso del alumno frente a la tarea, viene después la competencia como recurso que pretende la activación afectiva por parte de los equipos para dar lo mejor de si y no dejarse ganar por los otros, la denominada del equipo para todo el grupo, que muestra como lo que sucede al interior de un equipo (interacciones) se erigen como una de las más grandes riquezas al compartir con el grupo lo trabajado. Por último está la evaluación, entendida como la forma en que el docente propicia formas generadas por el propio grupo para otorgar las calificaciones individuales y las colectivas teniendo como referente el esfuerzo mostrado durante el curso, aquí aparecen instrumentos de ayuda que el docente emplea para allegarse de información que cada uno de los alumnos genera para poder otorgar una nota, no sólo desde el punto de vista del docente sino del grupo en el que trabaja la persona.

Modelando instrucciones

Las instrucciones son la forma en que al alumno se le pide que trabaje, es el esquema que ayuda al grupo a conocer las reglas del juego antes de comenzar el trabajo. Las instrucciones son sumamente importantes para el buen desempeño de los alumnos dado que éstas representan la manera en que el docente desea que se trabaje para llegar adecuada y exitosamente al resultado o producto final. Las

instrucciones juegan un papel importante y hasta determinante para que el trabajo se pueda llevar a cabo. Esta categoría se relaciona directamente con la pregunta subsidiaria *¿De qué manera estructura el maestro sus intervenciones, así como las instrucciones que propone para lograr la interdependencia en los alumnos?*

Como docente mediador he encontrado que las instrucciones son sumamente importantes y de la claridad y coherencia con que sean diseñadas depende en gran medida el éxito de lo que deseo lograr. Ferreiro nos lo corrobora cuando dice... “Dar instrucciones precisas sobre la tarea que se ha de realizar, las habilidades a desarrollar y la meta que se pretende alcanzar”.⁶⁶

Las instrucciones son uno de los aspectos más importantes para el desarrollo del trabajo cooperativo, porque de la buena elección de instrucciones dependerá la buena realización de la tarea. Recordemos que en el trabajo cooperativo el maestro pierde el protagonismo para irlo depositando gradualmente en los alumnos; Sharan lo dice así: “La planificación de la clase cooperativa debe desarrollarse de manera gradual y sistemática”⁶⁷, de lo que deducimos que cuando el docente da instrucciones es el único momento en que está al frente del grupo, por lo que es necesario que las instrucciones sean claras, puntuales, precisas, lógicas y coherentes.

Las instrucciones que encuentro en mis registros son de dos tipos, estos dos tipos de instrucciones no son excluyentes; es decir, no es que si aparece una, la otra no sea necesaria, al contrario, una apoya a la otra y ambas conviven para lograr resultados óptimos:

- Escrita: en mi experiencia encuentro que es sumamente necesario que las instrucciones se realicen de manera escrita en el pizarrón o por impreso en un papel que se le entregue a cada uno de los equipos.

⁶⁶ Ferreiro, R. El ABC del aprendizaje cooperativo. México: Trillas, 2000. P. 28.

⁶⁷ Sharan, Yael. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. P.63.

- Verbal: después de dar las instrucciones es sumamente necesario que se verbalice la instrucción, es decir, que el docente en voz alta explique lo que desea que el grupo realice, en este momento es pertinente aclarar dudas y escuchar y resolver dudas de los alumnos, además este momento ofrece muchas posibilidades para que el docente entienda la recepción de la actividad por parte de los alumnos.

Al dar instrucciones los alumnos se pueden quejar, pueden argumentar que es demasiado el nivel de dificultad de lo que se les pide, pueden decir que no saben ejecutar la instrucción, o incluso pueden estar ansiosos por comenzar a hacer lo que se les pide. Las instrucciones deben permitir la inclusión de cada uno de los miembros al trabajo del equipo, de manera que cada uno se sienta en la exigencia de cooperar en el trabajo conjunto. Es por eso que diseñar instrucciones no es fácil, porque el diseño debe ser sumamente cuidadoso para que todos los miembros del equipo se mantengan ocupados durante el periodo de trabajo, de tal forma que nadie se deslinde de la responsabilidad que implica estar con los otros para poder lograr el objetivo final, o la meta que se pretende alcanzar. En la literatura hay un concepto que se llama interdependencia positiva y este nos dice lo siguiente:

“Se da cuando el estudiante percibe que está vinculado con sus compañeros de una forma tal, que no le permite tener éxito a menos que ellos también lo tengan y por lo tanto debe coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros... promueve una situación en la cual el estudiante ve que su trabajo beneficia a sus compañeros, y al realizarlo como parte de un grupo se maximiza el aprendizaje de todos sus miembros... cada integrante tiene que hacer una contribución única a los esfuerzos conjuntos, de acuerdo a la planeación de la situación de aprendizaje realizada por el maestro”.⁶⁸

⁶⁸Arias J. (2003). Aprendizaje cooperativo. Colombia: UPN. P. 9.

Por tanto la interdependencia se debe procurar desde que el docente diseña las instrucciones, éstas serán el detonante para que posteriormente el trabajo se pueda realizar de manera cooperativa.

A continuación mostraré algunas viñetas representativas de esta categoría, mismas que explicaré al término de cada párrafo.

“Les pedí que se pusieran juntos de manera que se vieran a la cara y pudieran dialogar. La instrucción fue que platicaran de su tema, sin leer el artículo y que uno de los integrantes tomara nota de los puntos en que había similitudes, posteriormente lo expondrán a sus compañeros”.⁶⁹

En esta instrucción puedo apreciar la división territorial que se hizo del grupo, de tal manera que cada uno de los equipos estaba trabajando sin ser molestado por los otros tres equipos, al tener cada uno diversos textos era necesario platicar acerca de lo que les había tocado leer, así que ninguno de los integrantes podía eludirse de la responsabilidad de comentar a los otros lo que tocaba de su lectura. La escucha en este tipo de actividades se hace necesaria, es en función de que el alumno aprende a escuchar a los otros como se va produciendo el aprendizaje, anteriormente les había pedido que leyeran diversos textos que previamente había seleccionado de situaciones en donde la mercadotecnia sirve para crear necesidades inexistentes en las personas, como los textos eran diversos, los alumnos tenían que escuchar para saber el tema que había leído el compañeros. Al nombrar a un integrante que tome notas aparece la delegación de funciones, delegación que deposita en una persona una responsabilidad particular, responsabilidad que no puede cumplir sin el insumo de información que le ofrecen los otros. En ocasiones es necesario dejar espacio para que el equipo decida los roles que jugará cada miembro para lograr la actividad, si bien, es necesario que el docente modele las formas, también es importante dejar espacios para que ellos

⁶⁹ Registro 1, hoja 1.

decidan la forma en que quieren organizarse. La asignación espontánea de roles es sumamente interesante en el trabajo cooperativo, porque se da de forma natural, no se tiene que buscar, en ocasiones los alumnos se proponen a ellos mismos, en otras dos o tres personas del grupo deciden quién quieren que tenga una responsabilidad mayor frente a una tarea; en el caso de la viñeta la responsabilidad era tomar nota de lo que iban comentando los compañeros, para después; en consenso decidir cuál tema les parecía el más importante para compartirlo con el grupo. Exponer a otros, también implica la asignación de roles, también en este caso me pareció pertinente que entre ellos decidieran como expondrían, el resultado fue que delegaron a una persona, en ninguno de los equipos lo hicieron entre muchos. Esta categoría de la instrucción está sumamente relacionada con la denominada del equipo para todo el grupo, y es que también es importante que todos sepan lo que al interior de un equipo se produce, sobre este concepto ahondaré más adelante, ya que es una categoría propia.

Cuando los alumnos dividen los roles y no se involucran en el trabajo del otro, incluso siendo su compañero de equipo me corrobora que ellos no están acostumbrados a compartir las responsabilidades, parece que para ellos es mucho más sencillo separar los roles y que cada alumno trabaje para dar su contribución personal. Lo que quiero resaltar es que el aprendizaje cooperativo no es sólo la suma de esfuerzos, es más que eso, es que se aprenda a compartir y a convivir con las diferencias de los otros, cuando los alumnos parten el pastel y cada uno decide que rebanada tomar sin involucrarse en la rebanada del otro, no se puede decir que se está logrando el objetivo.

La siguiente viñeta tiene que ver con detección de personalidades fuertes, quienes por alguna razón de liderazgo por simpatía o por compromiso fueron cabeza de equipo.

“Los separé por equipos, hice cuatro y los dividí en los extremos del salón, la división la hice eligiendo a cuatro personas, que anteriormente había detectado como líderes del grupo: Zamira, Berenice, Carlos y Estefanía. Alrededor de ellos cuatro fui colocando a

gente de acuerdo a la lista de asistencia. Les di la siguiente instrucción: sacar la tarea y mostrarla a los demás miembros del equipo para después seleccionar entre ellos el que les parecía que era el que tenía el mejor engaño”.⁷⁰

Esta instrucción tiene mucha similitud con la anterior, en este momento no había conformado aún los equipos para el proyecto y todo esto me sirvió para detectar personalidades. Tengo el supuesto de que en el trabajo cooperativo los equipos los debe formar el docente después de una o dos semanas de trabajar con el grupo, en ese tiempo el docente ya puede tener un conocimiento suficiente que le permita conocer las personalidades de los alumnos. No es conveniente dejar que los alumnos hagan los equipos, porque entonces los alumnos deciden trabajar con las personas de siempre y esto resta oportunidades de conocimiento valioso de otros miembros del grupo; por tanto el docente debe detectar personas que por ciertas características positivas como: influencia, responsabilidad, liderazgo, compañerismo, amistad, inteligencia logren contagiar a sus demás compañeros de esas cualidades y que se conviertan en pilares importantes del equipo en el que van a trabajar. A este respecto Díaz-Barriga nos comenta: “Se deben tomar ciertas decisiones respecto a la forma en que ubicará a sus alumnos en grupos de aprendizaje previamente a que se produzca la enseñanza”.⁷¹

Me parece que es imposible que en un equipo no aparezca el líder, aquel que mueve a los demás para lograr los fines, por tanto, el docente debe promover que estos líderes sean los que apoyen y faciliten en sus equipos la inclusión y el buen desempeño de todos los integrantes.

La siguiente categoría pone en evidencia instrucciones que deben ser tomadas de manera correcta a fin de contribuir al desarrollo de la tarea grupal.

“Finalicé la clase pidiéndoles de tarea a cada equipo que tomará 15 conceptos, que los definiera y que en una segunda columna pusiera un ejemplo, Todos iban a mandar sus

⁷⁰ Registro 2, pag 1.

⁷¹ Díaz-Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill. P 62.

conceptos al correo común del grupo de tal manera que Ahidee (jefa de grupo) los integraría en un solo documento que iba a estar disponible para el miércoles próximo, este glosario sería el insumo para el examen mensual” ⁷²

Las instrucciones no necesariamente deben darse al principio de la clase, las instrucciones, aparecen al principio, a media clase y al final. Las instrucciones deben ser tan claras que no quede duda de lo que se está pidiendo, en este caso se pedía que el trabajo se llevara más tiempo de clase, nótese como esta instrucción promueve que cada equipo contribuya con su parte, porque si un equipo no realiza su parte le quita valor a su equipo y además se queda fuera de jugada para la evaluación mensual. Si el equipo decidía no entregar su aportación, ese equipo no sería tomado en cuenta para la elaboración del insumo de información que vendría en el examen mensual. Es necesario que después de dar un tipo de instrucción que no se termina cuando se termina la clase el docente se tome la responsabilidad de monitorear el trabajo realizado, en este caso el monitoreo debería realizarse a través de Ahidee, quien era la encargada de integrar el documento, ella era la que podía dar información de los equipos que no estaban cumpliendo con su parte en la elaboración del glosario. En esta viñeta podemos darnos nuevamente cuenta de que lo que se trabaja al interior de un equipo no se queda en el equipo, sino que tiene que salir a la luz de todo el grupo, esta especie de aportación social es lo que le da riqueza al trabajo en equipo.

En la siguiente viñeta podemos apreciar el elemento tiempo, mismo que debe ser planeado concienzudamente por el docente

“Los puse en círculo y después les pedí que sacaran una hoja y la dividieran en dos, en una parte iban a poner la mejora a un producto ya existente en el mercado, posteriormente pasarían su papel a la derecha, con la finalidad de que los demás

⁷² Registro 3, pag 3.

pusieran algo en la hoja, -una reacción-, en la otra mitad de la hoja tenían que escribir algún producto de sus compañeros que les parecía una buena idea.

Hice esta actividad de manera muy rápida, sólo les daba un minuto para hacer las anotaciones, en este momento había mucha expectativa, mucha risa... ellos leían y se reían de las ideas de otros”.⁷³

Es necesario que las instrucciones también tomen en cuenta el factor tiempo, una buena instrucción debe ser realizable en el periodo en que el docente determina que se hará el trabajo, el tiempo que se decide emplear en la actividad se debe informar al alumno para que en base a eso, pueda medir el grado de dificultad o de elaboración con que realizará lo que se le pide. En este caso la instrucción pedía poca elaboración cognitiva del alumno, sin ningún insumo informacional más que lo que el alumno sabe de los productos y que los tiene en mente; el alumno debería escribir una propuesta que fuera creativa, esa propuesta pasaría después a ser evaluada por los compañeros del salón. Sharan nos aporta la siguiente idea “Con frecuencia sucede que las ideas nacen después de haber escuchado a un compañero que dice algo, ante estas primeras intervenciones otros reelaboran y le dan forma distinta, o estilizada a las ideas de otro, de esta manera las aportaciones de los alumnos no quedan en el vacío y se da una especie de interdependencia que hace que los alumnos se necesiten entre ellos”⁷⁴. De aquí la importancia de que la propuesta pasara por el visto bueno de los demás miembros del grupo, esto hace que el alumno se esfuerce por hacerlo mejor, porque sabe que los demás se convertirán en evaluadores de sus ideas. Esto también lo logra el grupo, hace que los alumnos se esfuercen porque sus habilidades sean reconocidas públicamente, por tanto se hace bien, se trabaja cognitivamente para hacer una buena propuesta. Aún recuerdo en esta actividad que cuando seleccionamos las mejores tres ideas y el creativo las exponía lo hacía con una especie de orgullo, con una especie de satisfacción al reconocerse públicamente su creatividad.

⁷³ Registro 2, pag 3.

⁷⁴ Sharan, Yael. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. P.78.

La siguiente viñeta aporta a la categoría de instrucciones y también tiene elementos de la categoría competencia.

“La instrucción para la sesión de este día fueron dos: que como equipo tenían que traer ya definidos tres productos y también que trajeran una propuesta de examen para realizar el primer parcial. De los tres productos iban a escoger solo uno de ellos, del examen me lo iban a entregar y yo decidiría cuál aplicar a todo el grupo, el examen del equipo que yo escoja exentará la presentación del examen”.⁷⁵

Las instrucciones se deben dar también antes de que comience la sesión, es decir se debe cerrar la sesión anterior con instrucciones de lo que se realizará en la siguiente sesión. Esto le da cuerpo al curso, hace que los alumnos reconozcan una estructura guiada en todo momento, porque permite que eslabonen lo que ya saben con lo que están aprendiendo, este es un elemento importante para ir logrando la construcción de aprendizaje significativo, entendido como: el proceso en que el alumno logra concatenar los aprendizajes previos con los nuevos, que después le permiten una nueva estructura cognitiva.

En esta categoría queda evidente que en el trabajo en equipo hay un momento de discriminación, es decir; el equipo debe decidir en conjunto por una posibilidad y trabajar sobre ello, esto que se elige es producto del trabajo de cada uno de ellos, la elección se hace de lo mismo que cada alumno aporta. Por tanto la responsabilidad se comparte de una manera real, este compartir incluye a cada uno de los miembros, los equipos pueden decidir la forma en que tomarán las decisiones de este tipo, generalmente se toman decisiones de manera democrática, ellos deciden votar y al final se quedan con la idea que obtuvo el mayor puntaje. Aquí aparece otro elemento que me parece importante resaltar, en el momento en que el alumno lleva su propuesta de producto debe verbalizar la mejora que quiere hacerle al producto, por tanto su capacidad para convencer a los otros que su idea es creativa y viable puede marcar la diferencia y ese es otro

⁷⁵ Registro 5, pag 2.

aspecto importante; ya que el aprendizaje cooperativo capacita a las personas para que pongan en común sus ideas. Hay gente que no le gusta expresarse, o es introvertida por naturaleza, o sus relaciones no son óptimas en el grupo. Sin embargo cuando pasa esto el alumno debe vencer esas barreras y dar paso al desarrollo de sus habilidades para argumentar y persuadir de aquello que desea que los demás acepten.

La siguiente viñeta nos aporta elementos que parecieran restrictivos para el alumno, pero que abonan al valor de saber escuchar y seguir reglas.

“Las indicaciones son que el equipo no puede debatir, sólo tiene que escuchar lo que los otros equipos dicen. Durante la presentación los demás equipos no pueden interrumpir, sólo escuchar a los ponentes, posteriormente pueden aclarar aquello que les fue refutado, no se pueden arrebatar la palabra, tienen que esperar a que la persona termine de exponer su idea”.⁷⁶

Uno de los aspectos más interesantes del aprendizaje cooperativo es la forma en que éste ayuda a las personas a hacerse más tolerantes con los otros, ayuda a escuchar a los otros y a abrirse a otras posibilidades de pensar y experimentar el mundo. Esto no se logra ni de la noche a la mañana ni de manera mágica, esto se debe promover, esto el docente debe encontrar el momento y las maneras para que se de sin atropellamientos ni excesos. Por tanto es necesario que se promuevan este tipo de intercambios en los alumnos, porque permiten el libre intercambio de ideas.

Para cerrar la categoría instrucciones debo resaltar la importancia de que el docente diseñe situaciones en las que incluya a todos los alumnos, promueva actividades que reten a los alumnos, recordando que aquello que implica un reto alcanzable es mejor recibido por los alumnos ya que encuentran atractivo vencer

⁷⁶ Registro 5, pag 3.

obstáculos y demostrarse a ellos mismos y a los otros que están a la altura de las circunstancias.

5.3.2 Preguntando

En esta categoría habrá tres divisiones, en un caso es la pregunta que pide la activación del alumno para solucionar un conflicto cognitivo y la segunda es la pregunta que realiza el docente para conocer el proceso que sigue el grupo para solucionar juntos lo que se pide y también la pregunta reflexiva que se da cuando el alumno puede identificar la forma en que está aprendiendo lo que dice saber.

García Cancino nos ofrece la siguiente clasificación de preguntas:

Preguntas *literales*: son preguntas que hacen referencia a datos que aparecen de manera directa en las fuentes de información a las que se accede.

Preguntas *exploratorias*: Este tipo de preguntas se refieren a los significados e implicaciones de cada tema, e incluso a intereses particulares. Las preguntas exploratorias involucran análisis, comparación, valoración, y diversos razonamientos, así como el descubrimiento de los propios pensamientos o inquietudes.

Preguntas *sobre procesos cognoscitivos*: Los esquemas de pensamiento complejo son procesos que permiten analizar y establecer relaciones entre diferentes elementos, conceptos, hechos o situaciones pertenecientes a diferentes categorías no evidentes. Se conectan factores de información a través de los primeros referentes para posteriormente establecer entre ellos nuevas relaciones de segundo orden (relación de relaciones)

Preguntas *metacognitivas*: Las preguntas metacognitivas son esquemas que nos permiten establecer referentes para el diseño y control sobre los propios procesos cognitivos⁷⁷.

⁷⁷ García E. (2001) ¿Qué qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor. México: Biblos. P. 24

Sharan concuerda con esta clasificación al exponer que “las preguntas pueden ser relacionadas con el tema, o relacionadas con la experiencia del trabajo en equipo, también pueden ser preguntas orientadas a la metacognición, esto lleva de manera natural a los alumnos a plantearse estrategias para pensar”⁷⁸

A continuación aparecerán algunas viñetas con las cuales intentaré mostrar los tres aspectos sobre los cuales se construye esta categoría.

Preguntas para activar la elaboración de respuestas profundas

“Mientras ellos hablaban los demás estaban escuchando atentos, sólo que esta intervención era muy breve, así que yo les hacía algunas preguntas, esperando alargar un poco más o profundizar un poco más en la intervención que estaban realizando cada uno de los equipos”. ⁷⁹.

“Ahídee, ¿Cuál es el producto que te llamó la atención y por qué?... después le daba la palabra al creativo para que explicara en que consistía la mejora de su producto”. ⁸⁰

En este estilo de pregunta lo que intento es que elaboren con mayor amplitud y profundidad lo que están tratando de decir, generalmente me devuelvo dos o tres veces con el mismo alumno, además de hacer la pregunta dirigida específicamente a un alumno, tengo el supuesto de que este tipo de pregunta exploratoria activa al alumno y lo pone frente a un problema real de elaboración, corroborando uno de los postulados del constructivismo propuesto por Roger quien afirma que el alumno es un sujeto activo en la construcción y rumbo de su propio conocimiento⁸¹. A continuación el contexto del aula ante una pregunta inicial que se va convirtiendo en pregunta reflexiva.

⁷⁸ Sharan, Yael. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. P.71.

⁷⁹ Registro 1, pag 1.

⁸⁰ Registro 2, pag 2.

⁸¹ Roger, H. Psicología Cognitiva y de la instrucción. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall. 2005. P. 228.

Los dividí geográficamente por equipos con los que ya habían trabajado los 25 conceptos, así que lo primero que hice fue preguntarles sus 25 palabras, pero sin definir las, en el pizarrón las anoté y salieron alrededor de 40 palabras, no salieron las 100 que suman las 25 de cada equipo, esto porque algunas palabras se repetían ya que les había dado la misma lectura a todos los alumnos, fue el capítulo 1 del libro de Fundamentos de Marketing de Kotler.

Ya que terminé de anotar todos los términos en el pizarrón comencé a preguntar palabra por palabra, yo no lo hacía, yo lanzaba la pregunta dirigida a algún alumno...

A ver Paola, ¿qué es un producto?

Un producto es un bien tangible que alguien hace y otro lo compra.

Muy bien Paola, dame un ejemplo de un producto que te guste mucho.

mmmm... pues yo creo que me gusta mucho ir a comer a chilis...

¿Qué te gusta de Chilis Paola?

Me gustan los colores del restaurante, que me atienden rápido y hasta la iluminación.

Bien Paola, pero todo lo que me estás diciendo no corresponde al producto que oferta Chilis... ¿alguien puede ayudar a Paola?⁸²

Las preguntas dirigidas tienen también la posibilidad de que otro alumno le ayude al alumno en cuestión, en este caso me preguntaba si para Paola era suficiente mi intervención y necesitaba que otro del grupo le sirviera de apoyo para resolver su duda. Si la pregunta no es contestada por la persona a la que se le lanza, pero después la contesta otra persona del grupo ayuda a aclarar y a identificar elementos cognoscitivos que propone la persona que resuelve la duda. Cuando se relanza la pregunta se ayuda a la activación del grupo, en este sentido me parece que las preguntas no dirigidas que dan espacio a que la conteste cualquiera del grupo tienen su razón de ser, porque surgen de una petición expresa por solucionar algo. Evidenciando lo importante que resultan las interacciones sociales en la construcción del conocimiento⁸³.

A continuación viñetas que contestan a una pregunta lanzada para cada uno de los equipos

⁸² Registro 3, pag 1.

⁸³ Roger, H. Psicología Cognitiva y de la instrucción. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall. 2005. P. 228.

“Me pueden decir cómo le hicieron para cristalizar sus ideas y plasmarlas, es decir, el proceso que llevaron como equipo para llegar a materializar sus ideas:

Todo comenzó en una de las primeras clases cuando a Zamira se le ocurrió la grandiosa idea de cambiar la imagen de los cigarros Malboro y así crear los Malboro Pink”.⁸⁴

“Estuvimos comunicándonos por Messenger y surgió el producto. La comunicación fue constante por teléfono y diseñamos el envase... En sí el producto surgió de materializar lluvia de ideas”.⁸⁵

“Cada quién trajo una idea de modificación de un producto del cual escogimos apenas uno, el más conveniente...Fuimos a la biblioteca en busca de bibliografía sobre las tostadas y descubrimos una tesis del 2003 realizada por una alumna de nutrición...Nos pusimos de acuerdo y nos reunimos en casa de Estefanía y Berenice. Pasamos todo el día leyendo parte de la tesis y buscando más informaciones en Internet sobre las tostadas y su empaque”.⁸⁶

“Les pregunté que porque creían que estaban trabajando así y me contestaron que porque ellas son amigas y que salen mucho, que se conocen como trabajan y que si aunado a esto hacen un trabajo académico lo disfrutan”.⁸⁷

Aquí la pregunta fue que me dijeran el proceso que siguieron para llegar a la realización o cristalización de sus ideas. En relación a la lluvia de ideas Marzano nos dice lo siguiente: “Los alumnos se emocionan cuando tienen la libertad de hacer tormenta de ideas y les resulta gratificante darse cuenta que el proceso puede ayudarles a crear un producto que no existía”.⁸⁸ En estas tres viñetas anteriores aparecen los pasos que cada equipo siguió hasta antes de la primera presentación de su trabajo, les pedí que lo pusieran por escrito para que descubrieran por equipo sus propias estrategias. Para algunos el teléfono y el

⁸⁴ Bitácora de los alumnos, pag 1.

⁸⁵ Bitácora de los alumnos, pag 2.

⁸⁶ Bitácora de los alumnos, pag 2.

⁸⁷ Registro 5, Pag 3.

⁸⁸ Marzano, R. (2005) Dimensiones del aprendizaje. México: ITESO. P. 215.

Messenger son suficientes, otros se juntan en casa de alguien, otros se dividen la investigación. En fin las modalidades son variadas al compartir su proceso de creatividad.

Las siguientes viñetas intentan dar cuenta de procesos reflexivos cuando contestan las preguntas del profesor los alumnos:

“En todo momento teníamos que estar opinando, cuando alguien hablaba y los demás teníamos que estar atentos, porque luego salías tu a preguntar... y ¿tú que opinas de lo que se le está ocurriendo a?... así que yo tenía que estar al 100 poniendo atención”.⁸⁹

“Pero yo creo que ya sabía muchas cosas, pero no sabía que las sabía, hasta el momento en que preguntabas y que otros de mi salón se ponían a hablar y que me acordaba, yo decía... pues si, eso ya lo sé”.⁹⁰

Ambas viñetas tienen elementos de reflexión, lo cual denota en el docente una preocupación porque los alumnos interiorizaran y se dieran cuenta de lo que estaba pasando con ellos mismos, con su equipo y de cómo esta especie de toma de conciencia redundaba en mejores resultados aplicables al proyecto.

La siguiente viñeta pone en evidencia que hay ocasiones en que el docente debe complementar respuestas, cuando éstas no son lo suficientemente claras para todos los alumnos

“Entre ellos se daban turnos para comentar y de pronto surgían preguntas en relación a algunos conceptos que ellos no entendían. Cuando esto pasaba me preguntaban a mi, yo me acercaba a los equipos y aclaraba aquello que era confuso en cuanto a los conceptos”.⁹¹

⁸⁹ Entrevista realizada a un alumno en noviembre de 2006.

⁹⁰ Entrevista realizada a una alumna en noviembre de 2006

⁹¹ Registro 1, pag 1.

El docente debe estar atento acompañando a los alumnos para que en el momento en que surjan preguntas que no sepan contestar aparezca rápidamente la guía por parte del docente, el docente se constituye en este momento en el experto.

Doc: “Bien, entonces, ¿quién me dice la diferencia entre producto y servicio?

A ver Ahidee, noto que estás maquinando ya la respuesta.

A: Si, producto es el bien que se vende y que es tangible, que se puede ver, tocar, poner, usar. Y el servicio es la forma en que te dan algo y que tiene que ver generalmente con lo que hacen las personas. Por ejemplo, cuando vamos a un hotel el servicio es la gente que te atiende, que limpien tu cuarto, que te lleven toallas nuevas, que te hagan una reservación... en la escuela es toda la gente que te ayuda a las cargas académicas, los maestros que te atienden, la biblioteca.

Doc: Muy bien, entonces un término nos ayudó a entender otro verdad.

Vamos con el siguiente término... globalización! Vaya este es interesante.

¿Qué se te ocurre que es globalización Margarita?

M: Pues globalización es que todos sabemos lo que pasa en todas partes del mundo. Es como que yo se lo que pasa casi al instante con los chinos, con la bolsa de New York,

Doc: Muy bien Margarita y en términos de Mercadotecnia ¿para qué nos servirá?”⁹²

Doc: “¿Qué creen que pasó?

Pues que barbie se convirtió en el fenómeno, todas las niñas querían una barbie y las mamás gustosas compraban a sus hijas su muñeca favorita. Las ventas de mattel en ese país crecieron de una manera inusitada.

¿Qué pasó aquí?... A ver Bere explícanos que tiene que ver esto con la globalización.

B: Pues creo que muy fácil, lo que pasó fue que mattel originalmente se lanzó a conquistar el mercado sin tener conocimiento de las costumbres, de la cultura de esas cosas de ese país, cuando se adaptó a lo que querían, pues vendieron. ¿No?

Doc: Si, Bere, pero hay algo más, mattel organizó su estrategia en función de esos elementos que mencionaste... la cultura, los valores, la forma de vida del grupo al que estaba dirigida la muñeca. Eso es la globalización, las empresas requieren de estrategias globales para poder estar en los lugares en los que quieren y ser exitosos”.⁹³

⁹² Registro 3, pag 3.

⁹³ Registro 3, pag 4.

Compartir los conocimientos en el aula y pedir a los alumnos que reflexionen acerca de éstos es sumamente necesario para que no se quede el conocimiento en lo abstracto, sino que puedan realizar aplicaciones a su vida cotidiana.

Las siguientes viñetas son de preguntas intencionadas a que los alumnos descubran y reflexionen acerca de sus ejecuciones y la forma en que éstas surgen

Doc: “Se pusieron de acuerdo y me uní a ellos abriendo con una pregunta ¿Cómo se pusieron de acuerdo?

Carlos contestó:...Que a la salida de clases ya que no habían tenido tiempo de verse.

Doc: Me dieron sus propuestas y me preguntaron que cuál me gustaba más, yo les contesté que cuál era la mas viable de las tres considerando que con administradores de empresas y no ingenieros robóticas y mecatrónicos. Como no se ponían de acuerdo les pregunté uno por uno que con cuál quería trabajar y muy a pesar de Carlos se quedaron con la idea de Mayra”.⁹⁴

“Las felicité y les pregunté que como le habían hecho, ellas me dijeron que se habían juntado toda la tarde en casa de Zamira y habían estado aportando ideas, pero que fue cansado el estar aportando cada una de ellas, noté que ya estaban también impacientes por presentar sus propuestas así que les pedí que me las mencionaran, sacaron una sola hoja y cada una de ellas fue presentando elementos. Yo escuchaba con atención y les hacía breves preguntas de la viabilidad de sus propuestas, ellas contestaban con mucha tranquilidad, lo que me hizo pensar que estaban muy conscientes de sus propuestas”.⁹⁵

“Les pregunté que porque creían que estaban trabajando así y me contestaron que porque ellas son amigas y que salen mucho, que se conocen como trabajan y que si aunado a esto hacen un trabajo académico lo disfrutan”.⁹⁶

⁹⁴ Registro 5, pag 2.

⁹⁵ Registro 5, pag 3.

⁹⁶ Registro 5, pag 2.

La pregunta del docente está realizada para conocer el proceso que los alumnos estaban siguiendo para lograr los objetivos. Es una pregunta que permite al docente darse cuenta de lo que se está trabajando y de la forma en que están acordando lo que desean realizar. Por otro lado el alumno toma conciencia de lo que está haciendo al interior del equipo y los mecanismos que van acordando para la realización de las tareas comunes.

La pregunta permite la puesta en común de los acuerdos sociales o intergrupales que se están llevando a cabo entre los miembros. Realizar preguntas abona al crecimiento en el aprendizaje cooperativo porque es el momento en el que se verbaliza aquello que se está aprendiendo y además las formas en que estos nuevos conocimientos están introduciéndose a su experiencia educativa.

5.3.3 Acompañando

El acompañamiento es la presencia física y cercana que el docente debe mostrar cuando se trabaja de manera cooperativa. En este sistema se puede pensar que las personas trabajan a solas y determinan sus ritmos, sus tiempos, sus formas de hacer las cosas, y si es cierto, porque el docente gira instrucciones y recoge resultados, sin embargo en ese proceso que va desde que los alumnos reciben las instrucciones hasta que entregan los productos terminados hay una distancia considerable de tiempo y experiencias que van surgiendo en los alumnos.

Recordemos que en el aprendizaje cooperativo la responsabilidad del docente al frente del grupo debe irse graduando de más a menos, hasta que llega el momento en que los alumnos deciden todo por ellos mismos. Rogoff le denomina a esto la participación guiada, “es un proceso mediante el cual los esfuerzos de los alumnos se encuentran estructurados en un contexto social, y la responsabilidad para resolver problemas se transmite paulatinamente”⁹⁷.

El papel del docente, es entonces de cercanía y monitoreo de lo que están realizando al interior de los equipos. Esta cercanía debe ser discreta para dejar a

⁹⁷ Citado en: Roger, H. (2005). Psicología cognitiva y de la instrucción. 4ta Ed. Madrid: Prentice Hall. P. 236.

los alumnos ser ellos mismos y que no se sientan inhibidos con la presencia del docente, pero suficiente para que el alumno entienda que hay alguien que está presente y puede aclarar dudas, orientar el proceso y estar pendiente de lo que van produciendo.

El elemento acompañamiento guarda relación directa con el aspecto afectivo y motivacional del alumno. En la medida en que el alumno se siente importante para sus compañeros y para su docente y sabe que sus esfuerzos, sus propuestas y su presencia son importantes, en esa medida el alumno se esforzará por que su aportación al equipo sea de calidad.

Es importante que el docente reconozca y felicite verbalmente a cada uno de los miembros del equipo cuando las aportaciones son brillantes, cuando se arrojan evidencias de un buen desempeño en el equipo, también es conveniente modelar y traer al equipo cuando se observan alumnos que no están respondiendo a las exigencias de las tareas propuestas.

A continuación presentaré las viñetas que nos permitirán la evidencia de esta categoría, al final de la viñeta realizaré algunos comentarios.

La siguiente viñeta da cuenta de un momento de acompañamiento que tiene la intención de aclarar dudas

“Entre ellos se daban turnos para comentar y de pronto surgían preguntas en relación a algunos conceptos que ellos no entendían. Cuando esto pasaba me preguntaban a mi, yo me acercaba a los equipos y aclaraba aquello que era confuso en cuanto a los conceptos”.⁹⁸

En esta categoría podemos ver la presencia del docente sólo en el momento en que el equipo lo requiere. Con anterioridad el docente había diseñado una actividad en la que tenían que hablar de algunos conceptos de mercadotecnia y su aplicabilidad a un contexto determinado. El equipo estaba trabajando esto por turnos, de tal forma que cuando alguien hablaba los demás escuchaban. La necesidad de contar con el conocimiento del docente se daba cuando entre todo el

⁹⁸ Registro 1, pag. 1.

equipo surgía la duda en la aplicabilidad de alguno de los conceptos. El docente acude al equipo cuando ellos lo solicitan, llega escuchando las dudas del equipo y posteriormente les ofrece explicaciones detalladas de lo que le preguntan. En el momento en que el docente termina su intervención pide a los alumnos que continúen con el trabajo, de tal forma que el equipo vuelve a su ritmo natural autorregulado.

El docente puede o no quedarse en el equipo, si se queda debe permanecer fuera de la dinámica, sólo como observador, esto permitirá en el equipo que el intercambio de ideas se siga dando. El docente se puede retirar por opción personal o porque otro equipo requiera de su presencia con el equipo. Es importante también que el docente no se dedique mucho tiempo a un solo equipo y deje a los demás trabajando a solas, incluso si el docente piensa que ese equipo requiere de especial atención. El acompañamiento, en mayor o menor grado se debe dar a todos los equipos, tratando de equilibrar su presencia física con aquellos que lo requieran más.

En la siguiente viñeta se recuperan las evidencias del acompañamiento discreto y equitativo por parte del docente.

“Comencé a darme una vuelta con cada uno de los grupos, y los escuchaba:

- Mira, mira, tu crees que con estos hielos vas a adelgazar al instante? No manches esto es una mentira....
- O estos, que supuestamente hace que te salgan más pestañas con el maquillaje, claro que nooooooooooooo, te las puede engrosar, pero de eso a que salgan pestañas.
- Ya viste, es Anel, la ex de José José que estaba bien gorda y la ponen ya delgadita, esa vieja era bien drogadicta, por eso enflacó no por los hielos.
- Entonces creo que la mejor es la de los hielos, a quién se le ocurre pensar que los hielos adelgazan de manera instantánea. Si, que se quede esa propuesta.

En otros grupos se escuchaban murmullos y en ocasiones risa por parte de los alumnos por los recortes que traían”.⁹⁹

⁹⁹ Registro 2, pag 1.

El acompañamiento que hace el docente permite darse cuenta del tipo de trabajo que se está haciendo al interior de los equipos, de acuerdo a Bonals este tipo de observación permite al docente motivar la participación equitativa de los miembros y promoviendo el involucramiento de las partes¹⁰⁰. Sería iluso pensar que por el simple hecho de diseñar buenas instrucciones para una dinámica de trabajo éstas darán resultado. De aquí la necesidad de que el docente esté cerca y contribuya con su presencia a la buena ejecución de las tareas. El acompañamiento es sólo eso, presencia cercana, que permite que el protagonismo surja en el alumno. En la viñeta queda la evidencia de que el docente no hizo ninguna aportación al equipo, ni intervino de ninguna manera, sólo escuchó y observó lo que se estaba trabajando en el equipo. Es importante, entonces el tacto que el docente debe mostrar, para participar cuando el equipo se lo pide, o para callar si no es necesario que aporte algo y los deje continuar con su trabajo.

La siguiente viñeta va aderezada con el elemento reconocimiento del docente hacia el alumno.

“Las felicité por lo que habían presentado, por la manera tan organizada con que habían hecho su trabajo y les dije que estaba sumamente contento con su esfuerzo, les dije que de seguir así llegarían muy lejos con el proyecto”.¹⁰¹

Uno de los aspectos más importantes que acompañan a esta categoría es el elemento afectivo, porque el alumno debe sentir que está siendo conducido por alguien. El docente debe ser lo suficientemente agudo para encontrar el momento en que haga una felicitación, dicha felicitación incluye el reconocimiento del trabajo que se está haciendo. Se debe tener especial cuidado con las felicitaciones personales, porque pueden demeritar a los miembros del equipo, es decir; si sólo se felicita a un sólo miembro del equipo los demás pueden dejar de interesarse en apoyar la tarea, por tanto todos los alumnos deben sentir que su aportación es

¹⁰⁰ Bonals, J. El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: GRAO. 2000. P. 104.

¹⁰¹ Registro 5, pag 2.

valiosa y que el docente capta lo que pasa al interior de los equipos. Arias lo dice de la siguiente manera: “La ejecución de cada estudiante debe ser valorada... de tal manera que el alumno se sienta individualmente responsable de los logros del grupo ¹⁰².” También hay que cuidar el exceso de felicitaciones, no es conveniente que ante cualquier esfuerzo el docente esté a cada momento interviniendo con este tipo de refuerzos, porque también puede darse que los alumnos no crean en que sea genuino lo que el docente esté diciendo. Por tanto se requiere de equilibrio en la felicitación.

La felicitación también tiene su antagonista, ésta hace su aparición cuando el equipo o algún miembro de éste no está mostrando buenos desempeños; en estos casos se requiere la mano firme del docente para verbalizar de manera moderada llamadas de atención que reorienten el trabajo para que éste llegue a buen término. En palabras de Arias diríamos que: “es necesario valorar la cantidad de esfuerzo de cada miembro del grupo así como asegurar que cada miembro se sienta responsable de los resultados¹⁰³”.

Cuando la felicitación se hace ante todo el grupo es necesario que el docente reconozca las cualidades de los productos de cada uno de los equipos. Si son cinco equipos por ejemplo; se puede reconocer de uno la buena organización, de otro la creatividad, de otro la elección oportuna, de otro la calidad de su información, de otro las entregas en tiempo y forma. Felicitar sólo a un equipo puede ser también un arma de dos filos, que puede demeritar el interés de los equipos no felicitados. En el fondo los alumnos saben cuáles son sus alcances como equipo, y saben también cuál de los equipos está más avanzado, por tanto considero pertinente ser equilibrado y justo al hablarles de esto a ellos.

A continuación evidencias de lo que los alumnos creen del acompañamiento del docente hacia ellos

¹⁰² Arias, J. Aprendizaje cooperativo. Colombia: UPN. 2003. P. 12.

¹⁰³ IDEM p. 15.

“A: Pues yo diría que es más interactiva, que se toman en cuenta los puntos de vista de todos nosotros , con lo cual se enriquece la clase, usted, como que nos pone un poquito más a dar opiniones a participar, a conocer lo que nos pasa, no es tan estricto, no es un tipo de liderazgo autócrata de ese de –es así y así va a ser- si no que nos deja interactuar, dar nuestros puntos de vista, es un poco más dinámica, nos deja trabajos de investigación, yo creo que más bien dinámica y divertida”.¹⁰⁴

La percepción que el alumno debe tener del acompañamiento representa la diferencia entre la intrusión a su proceso o el apoyo que se le brinda en su proceso educativo. De acuerdo a Alvarez, acompañar significa: “tomar en cuenta los puntos de vista, promover la participación, interesarse en lo que pasa y permitir la libre interacción entre ellos¹⁰⁵”.

Para tomar en cuenta los puntos de vista de los alumnos es necesario que el docente traiga a colación lo que ellos dicen y lo incorpore en su discurso “como nos menciona fulanito”, “tal como nos sugirió perenganito” eso denota interés en lo que dicen, el alumno sabrá que se toma en cuenta lo que dice y que el docente está en un contacto dialogo con ellos porque hay negociación de significados. A este respecto Hernández nos dice “la negociación es una construcción conjunta, aunque el docente diseñe las tareas, debe estar consciente que pueden y deben cambiar de acuerdo a las formas de participación de los alumnos. Las actividades deben ser guiadas, orientadas y supervisadas por el docente hacia la dirección deseada o esperada”¹⁰⁶

Para promover la participación es importante la elección de las actividades y la pertinente instrucción de éstas, para que fluyan las cosas y se de el proceso de manera natural y no se sienta atropellado el proceso del alumno.

Para interesarse en lo que pasa con los alumnos es conveniente aprender a escuchar lo que quieren decir los alumnos, y después interesarse en el desarrollo

¹⁰⁴ Extracto de Focus Group, pag 3.

¹⁰⁵ Alvarez, G. El proceso de aprendizaje cooperativo grupal. Zapopan: UNIVA. 2003. P.17.

¹⁰⁶ Hernández Rojas, G. (2006) Miradas constructivistas en psicología de la educación. México: Paidós. P. 190.

de aquello que dicen. Los alumnos son fieles evaluadores de las actitudes de los maestros y saben perfectamente cuando se les toma en cuenta, cuando el maestro está interesado en lo que dicen, de tal forma que este interés debe ser genuino de parte del docente.

Este interés no se reduce sólo al aspecto académico o de la tarea, puede –y desde mi punto de vista- debe ir más allá de esto, el alumno tiene mucho que decir a sus autoridades, en el momento en que externa algo es porque cree que el docente es la persona correcta para hablar de ello, además de estar capacitado para orientar sus inquietudes, para darle cauce a sus necesidades, de aquí el compromiso que cada docente debe mostrar a su trabajo.

Por tanto el acompañamiento del docente evitará que se generen conflictos con los otros, o que se monopolicen las decisiones en manos de unos cuantos en el equipo.

En la siguiente viñeta aparece un ejemplo de una alumna que menciona las características del acompañamiento del docente:

“Pues, en realidad no le cambiaría nada, porque me gusta, de hecho es la clase que más me divierte porque o sea, aprendo, pero aprendo de una manera diferente, porque en las demás, es no hacer nada, o estar escribiendo y aquí pues igual interactuamos, nos divides en equipo y nos dejás diferentes tareas, te acercas a nosotros y nos aclaras dudas, nos dices como hacerle, haces que nos emocione lo que hacemos y todo, o sea, de hecho yo a mi antes la mercadotecnia para nada me gustaba y en esta clase aprendí que es padre la mercadotecnia porque la das de una forma diferente, sabes, y a mi me encanta”.¹⁰⁷

En esta viñeta queda claro que el elemento acompañamiento es un ingrediente necesario para despertar el interés del alumno en la tarea. Es percibido por el alumno como positivo el acercamiento que va haciendo el docente con el grupo,

¹⁰⁷ Extracto de Focus Group, pag 6.

este acercamiento incluye: aclarar dudas, decir como hacerle, inyectar emoción en lo que se hace.

Al aclarar dudas lo que hace el docente es acercar al alumno con mayor claridad al objeto del conocimiento, porque el alumno en ese momento está trabajando con sus iguales, esos iguales pueden convertirse en expertos, sin embargo hay momentos en los que se requiere de los conocimientos y experiencia del docente para apoyar en ese proceso de comprensión de los conocimientos.

Al decir cómo hacerle el docente modela formas para que este acercamiento sea más amable, más efectivo y más sencillo para los alumnos. El docente debe reconocer en el nivel de desarrollo en el que se encuentra el alumno y en base a esto determinar si sólo dará pistas para que el trabajo se realice, o si a parte de dar pistas propondrá una estructura de apoyo que les permita lograr los objetivos. Esto dependerá de las habilidades que los alumnos muestren, en la medida en que los alumnos se vayan familiarizando y haciéndose expertos en las temáticas ellos mismos encontrarán sus formas de hacer accesible el conocimiento.

Inyectar emoción en lo que se hace incluye por parte del docente que sea un provocador de experiencias educativas, que sepa regular la manera en que dice las cosas para que los alumnos se interesen en aquello que se les está mostrando. En este momento es importante ser consciente de las formas. Una de las formas y quizá la más utilizada en mi práctica educativa es el reto, porque noto que el reto es un elemento que hace que la gente despierte, que se active, que quiera demostrarse a sí misma y a los demás que son capaces de hacerlo. Ferreiro lo menciona como estrategia de activación: “Es captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales con una intención previamente planteada”¹⁰⁸

Se debe tener especial cuidado en el reto; por un lado debe ser suficiente para que el alumno lo quiera hacer, pero no tanto como para que abandone la tarea, incluso antes de intentar iniciarla.

¹⁰⁸ Ferreiro, R. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. México: Trillas. 2009. P. 79.

El reto puede incluir a los otros, pueden retarse a sí mismos, pero también puede pasar que estar en competencia con otros los motive a sacar lo mejor de sí mismos. Esta categoría será abordada ampliamente en el siguiente apartado.

Acompañar otorga la seguridad al alumno de que transita en una carretera en la cual si hay un bache, niebla o un choque podrá rápidamente recurrir a un cuerpo de rescate que le podrá solucionar aquello que no tenía previsto en su trayecto. Permite la identificación ante la figura de autoridad que toma fuerza en la medida en que las condiciones de la tarea lo van dictando.

5.3.4 Compitiendo

Por competencia entiendo lo que promuevo en el aula para extraer de los alumnos una buena actitud –creo que la competencia sana no tiene nada de anti-pedagógico- , el que entre los alumnos estén al pendiente de los avances unos de otros y se retroalimenten entre ellos, cuando hay exposiciones de avances noto esta necesidad de mostrar a otros lo que se está haciendo así como la forma en que las ideas de unos abonan a otros, incluso perteneciendo a equipos diferentes. En este sentido la competencia no se convierte en un aspecto a evitar como nos lo propone Ferreiro al conceptualizar el aprendizaje cooperativo...

“En este marco el aprendizaje cooperativo se convierte en una propuesta poderosa para evitar:

- a) El individualismo*
- b) La competencia entre desiguales*
- c) El desfase entre la escuela, el salón de clases y la sociedad”¹⁰⁹*

Porque la competencia, desde mi propuesta sirve como vehículo para lograr la construcción social del conocimiento, el intercambio de información y la inclusión del elemento afectivo que apela al esfuerzo por hacerlo bien, por hacerlo mejor que otros y conseguir con esto el reconocimiento de una calificación.

¹⁰⁹ Idem p.31.

Difiero de la conceptualización de Ferreiro al definir la competencia: *“cuando cada uno de ellos percibe que puede obtener un objetivo de enseñanza – aprendizaje si y solo si los otros alumnos no obtienen el suyo”* ¹¹⁰. La forma de entender competencia es individualista, en mi caso la competencia es también una actividad comunitaria que agrega, no que rompe. Es una competencia que de ninguna manera significa, yo gano para que ellos pierdan, al contrario, yo gano, ellos ganan... Lo hago mejor, contribuyo con mi excelente aportación para construir y ganar en conjunto.

El mismo Ferreiro en otra intervención nos comenta... *“El trabajo en pequeños grupos cooperativos es un medio para crear un estado de ánimo que conduzca al aprendizaje significativo, y para desarrollar el nivel de competitividad de los integrantes del grupo mediante la cooperación”*. ¹¹¹ Esta concepción segunda me parece más acercada a lo realizado durante el curso, desde esta óptica se puede entonces entender que la competitividad no es un factor que genere ruptura y en donde exista un alumno, o unos alumnos que ganan conocimientos a costa de que otros los pierdan, no, desde esta perspectiva la competencia crea un estado anímico que favorece el dar lo mejor de si mismo al equipo.

Este es un tema de discusión en el aprendizaje cooperativo; cómo es posible que se trabaje bajo un esquema cooperativo promoviendo la competencia. A toda costa parece que estoy trabajando en contra de la propuesta del modelo, sin embargo el modelo –desde mi experiencia- debe adaptarse a la circunstancia en la que se está aplicando.

La aplicación surge en un contexto propio de las ciencias económico administrativas, en estos ámbitos se propicia que los alumnos compitan; incluso en la UNIVA hemos tenido alumnos que han representado con sus proyectos a la Institución.

El departamento al cual pertenezco organiza cada fin de cursos una exposición en donde se comunica a los otros los logros de los alumnos. Esa exposición de

¹¹⁰ Idem p. 34.

¹¹¹ Ferreiro, R. Aprendizaje cooperativo: más allá de la teoría en Rompan filas Año 14. n. 73. Noviembre – diciembre 2004. México. P 39.

proyectos tiene un ganador. Se elige al ganador mediante votación por parte de los docentes del departamento, quienes previamente realizamos rubricas para darle puntaje a los proyectos de los alumnos.

Mi trabajo como docente incluye que desde el aula promueva esta concepción de hacer un proyecto creativo, innovador y viable para el mercado, ese proyecto deberá después competir con otros proyectos de otros grupos y estoy en la necesidad de enviar propuestas bien elaboradas.

Desde que diseñé mi curso pensé en que hacerlo así sería pertinente. Yo quería que mis alumnos brillaran en las exposiciones finales, incluso quería que ganaran los primeros lugares, lo lograron y eso representó para mi la evidencia de que trabajar en equipo incluyendo la competencia me había funcionado.

Quizá tenga que ver también con mi manera de ser como docente y como ser humano. Yo soy competitivo, me gusta que me piquen la cresta para despertar y dar lo mejor de mi mismo, me gusta que me reten, me gusta que tengan altas expectativas de mi desempeño y demostrar que puedo estar al nivel de la exigencia. Dado que la docencia para muchos de nosotros se convierte en una extensión de si mismo, creo que queda claro el porque parece que fui en contra del modelo original, y porque reporto los resultados que a continuación aparecerán en las viñetas; mismas que pretendo ayuden a justificar mis decisiones con respecto a la competencia.

“Cuando terminé de hablar les pedí que hicieran dos equipos, uno que estuviera a favor de la mercadotecnia y otro que estuviera en contra de la mercadotecnia.

Dividí al salón y los puse frente a frente, la consigna era compartir puntos de vista con argumentos validos intentando convencer al equipo contrario de su postura. Les pedí que se metieran en papel y que más allá de sus creencias personales, intentaran mostrar una creencia colectiva”.¹¹²

¹¹² Registro 1, pag 1.

El debate en el que se polarizan las ideas y se trata de que las personas convenzan a otros de su postura me resulta sumamente prometedor para desarrollar el aprendizaje significativo, el elemento competencia abre un fuerte canal de identidad que permite el aprendizaje significativo al argumentar acerca de algo y defenderlo. Johnson & Johnson nos aportan lo siguiente... *“El conflicto intelectual es uno de los instrumentos de enseñanza más poderosos e importantes. Los debates escolares son una forma avanzada de aprendizaje cooperativo”*.¹¹³

En la siguiente viñeta se puede apreciar la manera en que fue concebido el examen, presentado a los alumnos también en términos de competencia entre equipos.

“Ustedes van a hacer el examen, quiero que por equipos diseñen un examen, el examen que yo elija de las cuatro propuestas que me presenten será el que hagan cada uno de los equipos. Además que la persona que pertenezca al equipo que haga el examen exentará en el examen”.¹¹⁴

El examen fue también una competencia, una competencia que incluía que uno de los equipos exentara, por lo tanto la elaboración era en lo que se tenía que trabajar para lograr la exención, conforme presentaron sus propuestas había una fuerte dosis de hermetismo, como si no quisieran que los otros equipos plagiaran sus ideas. Las propuestas que recibí fueron todas sumamente creativas, en todas éstas el elemento información –es decir, las temáticas que habíamos tocado en clase y que estaban debidamente documentadas en la bibliografía del curso- estaban presentes. Me queda claro también que en esta modalidad de competencia si hubo un ganador y cuatro perdedores y esto es lo que se contrapone al aprendizaje cooperativo. Me pregunto si en vez de elegir un examen ganador hubiera asignado que cada persona contestara el examen de otro equipo.

¹¹³ Johnson & Johnson, La puesta en práctica de la clase cooperativa en: El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós. Argentina 1999. Pp 89

¹¹⁴ Registro 4, pag 1.

Proponiendo la elaboración como un prerrequisito para tener derecho a evaluación.

En la siguiente viñeta se muestra el elemento competir para ser reconocido

“Parece que hay otro elemento que se llama competencia, porque ellas son antagónicas de otro de los equipos de puras mujeres y dicen que ellas saben trabajar bien y que sienten que no se los han reconocido en otras clases”. ¹¹⁵

Descubro que la competencia también desprende en los alumnos la necesidad de mostrar a otros que pueden alcanzar los logros. Para Espino un buen mediador es aquel que al relacionarse con sus alumnos estimula el desarrollo de potencialidades y además propicia el movimiento de un estado inicial inferior a uno superior ¹¹⁶. A los alumnos les gusta el reconocimiento, les gusta que los otros conozcan el nivel de logro que pueden llegar a presentar ante una situación determinada. En repetidas ocasiones escuché comentarios de los alumnos que manifestaban su interés por que los demás cambiaran el imaginario que se tenía de ellos. El esfuerzo que notaba en sus intervenciones guardaba relación directa con no dejarse ganar por el trabajo de los otros, evidentemente eso se traducía en una calificación cuantitativa acompañada por un reconocimiento verbal por parte del docente.

A continuación una viñeta que da cuenta de la seguridad que el docente deposita en los buenos desempeños de los alumnos

“Les dije que quería que sorprendieran a todo el grupo con su presentación del miércoles, ya les dije que así como habían hecho el examen hicieran una presentación no convencional, y que sorprendiera a los demás, les dije que si dedicaban otra tarde

¹¹⁵ Registro 5, pag 3.

¹¹⁶ Espino, M. El ABC del aprendizaje cooperativo. 2da. Ed. México: Trillas. 2009. P. 112.

para juntarse a preparar su presentación oral seguramente podrían hacer algo muy padre. Les dije que recordaran que esto era una competencia". ¹¹⁷

La competencia entre compañeros, cuando ya hay una historia atrás también permite que el grupo se active, lo que me parece que es necesario en estas clases es que la mediación de la competencia sea sana, -entendiendo por sano que no se boicoteen entre equipos- es decir, que el docente no contrapuntee ni tome partido o preferencia evidente por uno de los equipos, si las instrucciones son claras la competencia por ganar también lo será, ya que los lineamientos estarán bien establecidos. Es necesario que los lineamientos sean suficientemente claros para todos los alumnos, esto evitará que en el momento de la elección se susciten malos entendidos entre el maestro y el alumno. Competir incluye: "explorar las potencialidades que posee el alumno"¹¹⁸ en los diferentes momentos que se van dando en un curso.

La siguiente viñeta pone en evidencia una polémica en relación al binomio competir para ganar-perder

"Sigue sin gustarme tu manera de evaluar, eso de que sólo un equipo saque la mejor calificación no me gustó... no se me hace justo que unos queden arriba que otros. Cuando diste los resultados de las presentaciones me quedé mal, yo pensé que todos habíamos estado de diez". ¹¹⁹

La anterior viñeta refleja una convivencia entre la categoría competencia con la de evaluación, denota la aportación de un alumno que dice no gustarle la manera de evaluar, ante esto me pregunto: ¿si todos tuvieran igual acceso a la calificación habría el mismo interés combativo por ser el número uno?

¹¹⁷ Registro 5, pag 3.

¹¹⁸ Espino, M. El ABC del aprendizaje cooperativo. 2da. Ed. México: Trillas. 2009. P. 117.

¹¹⁹ Extracto de una entrevista realizada en noviembre del 2006.

La competencia es propia del ser humano, en este grupo en el que hay cinco hombres y once mujeres aparece una necesidad innata de sobresalir, de brillar, cuando presentan sus propuestas, cuando presentan sus productos, encuentro una fuerte dosis competitiva, para las mujeres es importante sentir que lo hacen mejor unas que otras, en los hombres encuentro menos evidente este aspecto, los noto un poco más alejados de la necesidad del brillo y el reconocimiento.

La siguiente viñeta refleja la competencia en que los mismos alumnos son jueces y parte del proceso

“Les pedí a los tres jueces que deliberaran quien había sido el mejor vendedor, no se pusieron de acuerdo y eligieron a Berenice y Carlos, ante esto surgió un aplauso espontáneo por parte de los equipos ganadores y también inconformidad de los dos equipos que no fueron mencionados”. ¹²⁰

En esta viñeta eran los mismos alumnos los que tenían la responsabilidad de elegir a su compañero que mejor realizara la actividad, esto permite un grado de poder al alumno que está evaluando y por parte que quien será evaluado un esfuerzo por hacerlo bien y con esto hacerse merecedor del primer lugar. Escoger a un ganador implica que haya otros perdedores, a nivel afectivo esto trae sus consecuencias; el alumno puede dejar de mostrar interés en la clase si siente que sus esfuerzos no se ven reconocidos, pueden desencadenarse rivalidades entre compañeros y éstas pueden trascender no sólo a una clase, sino a otras más y quizá en toda la relación entre los compañeros. Por eso es sumamente necesario que se establezcan de manera detallada las reglas del juego antes de jugarlo. Y preguntar a todos los alumnos si están dispuestos a jugar bajo esas reglas. Es sumamente necesario que el docente sea claro y objetivo respecto a las reglas y a las instrucciones para evitar que se generen conflictos.

La siguiente intervención del docente da cuenta de su insistencia por lograr el involucramiento total en las tareas

¹²⁰ Registro 2. pag 3.

“Les dije que recordaran que esto era una competencia y que si querían sacar diez tendrían que trabajar juntas, como lo habían hecho en esta primera ocasión”.¹²¹

La competencia que se generó durante el curso fue hacia fuera del equipo, de tal forma que cada elemento tenía que dar lo mejor de sí para que su equipo resultara el ganador en la competencia. Esta manera de competir permitía que los alumnos se dieran cuenta de los avances de sus compañeros, pero que además se superaran a sí mismos en cada presentación que se tenía que realizar a todos los miembros del grupo. El docente en todo momento verbalizaba el compromiso que cada integrante del equipo debía mostrar para que los resultados fueran mejorando cada vez más.

“Noté en ese momento que los ánimos se estaban calentando así que intervine y les dije que a mí no me preocupaba que hicieran el mismo ya que seguramente se abrirían las líneas en el proceso del equipo y que entregarían productos diferentes, que además en las empresas esto era la competencia y que en ocasiones era desleal. No se enojen por esto. Que incluso podría todo el grupo trabajar con el mismo proyecto y sorprendernos de las diferencias de enfoque que cada uno encontraría”.¹²²

En esta viñeta queda evidente lo que he tratado de decir en relación al mundo real al que se enfrenta un mercadólogo que requiere realizar una mejora intencionada a los productos. El mundo real es un mundo en el que se requiere competir, en el que las empresas se deciden por tal o cual consultoría pensando en términos de beneficio económico para la empresa. Por lo tanto me parece que queda justificada mi postura y que no se contrapone con la filosofía que enmarca al aprendizaje cooperativo, podríamos denominar a este método cooperativo-competitivo. Pudiera ser que esta manera de entender la competencia guarda relación directa con el trabajo de mi papá, él es preparador físico de atletas de alto rendimiento, una de

¹²¹ Registro 5, pag 2.

¹²² Registro 5, pag 4.

sus técnicas como entrenador es exigir resultados a partir del último mejor tiempo que hicieron, así que cuando hay convocatorias para competencias nacionales como maratones, ellos

deben tener muy claro que los tiempos de sus rivales deben ser superados por sus ejecuciones, para un atleta pensar en términos de rivales ayuda a concentrarse en ofrecer mejores desempeños.

En mi estilo de promover la competencia en el aula creo entonces que; ofrece al alumno el ingrediente de colocar el aprendizaje en términos de lucha, de reto, de esfuerzo para estar al nivel de, para hacer frente a, desde mi punto de vista y aunque polémico; la competencia jala esfuerzos que de otra manera o en otro esquema más tradicional no tendrían la misma fuerza para realizar ejecuciones de un alto nivel de elaboración.

5.3.5 Compartiendo

En esta categoría me quiero referir a que todo lo que pasa al interior de un equipo de trabajo tiene que compartirse después a todo el grupo, la riqueza de las interacciones que ocurren en un grupo de cuatro o cinco personas tiene que después vaciarse a todo el grupo. Es necesario que todos los hallazgos recuperados entre cuatro o cinco personas sean compartidos después a los demás. Vygotsky lo expondría en los siguientes términos, “Consideraba la interacción entre los pares como el foro ideal para ayudar a los niños a descentrar su pensamiento, apartarlo de una visión egocéntrica particular y considerar perspectivas múltiples”¹²³

Cuando se trabaja en equipo se descubren diversos lentes para abordar las temáticas, sin embargo, cuando se comparte a todo el grupo la riqueza aún es mayor, porque todo el grupo logra identificar lo que van descubriendo los equipos.

¹²³ Citado en: Tryphon, Anastacia. (2000). Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento. Buenos Aires: Paidós. P. 198.

Ferreiro entiende esto así... “el equipo y el grupo se convierte en protagonista activo, crítico y creador” y además agrega... “Socializar y reflexionar sobre el proceso y los resultados de cada equipo, así como el confrontamiento del grupo y sus integrantes”. ¹²⁴

En la siguiente viñeta aparece la evidencia de una elaboración previa que después se comparte al grupo

“Les pedí que pasara uno de los compañeros del equipo al frente del salón y mostrara a todo el grupo el recorte que habían seleccionado y dieran las razones por las cuales creían –como equipo- que era un engaño”. ¹²⁵

En esta viñeta se muestra claramente que el trabajo previo del equipo al compartir sus productos personales en el equipo, permitió la selección de una idea que –a juicio del equipo- fue la mejor para compartirla con otros. De tal forma que era conveniente que esa idea fuera compartida con todo el grupo. En este caso las cinco mejores ideas fueron recibidas por todo el grupo, enriqueciendo con esto la perspectiva personal.

El siguiente diálogo recoge la experiencia de los alumnos ante la exigencia del docente de compartir sus desempeños de equipo al grupo

“La integración se mueve mucho, y cuando comparten con otros equipos les gusta saber lo que están haciendo los otros. Cuando comparten con otros, les gusta o sienten temor de que otro equipo lo esté haciendo mejor.

D: Cuando presentaron su gel, ¿cómo te sentías Víctor?

A: Muy bien, me gustaba mucho, que los demás se enteren de lo que estamos haciendo... jajajajajaja....

A2: ¡Qué creído profe!

¹²⁴ Ferreiro, R. El ABC del aprendizaje cooperativo. México: Trillas, 2000. P. 31.

¹²⁵ Registro 2, pag. 2.

A3: A mi en lo personal me gusta convivir con todos, yo no tengo problemas con nadie, así que me gusta que sepan lo que hago.

D: A ver y las de las tostadas... ¿cuando se pararon enfrente, qué sentías?

A: Pues me da la impresión de que cada grupo está muy metido en lo suyo, y es complicado que nos pongamos atención, noté que todos querían hacerlo mejor que los otros".¹²⁶

La primera intervención denota a un alumno que se siente cómodo y que le gusta compartir lo que pasa al interior de su equipo con todo el grupo. Aparece el elemento compañerismo, ya que el alumno reconoce que no tiene problemas con nadie, por lo tanto puede compartir lo que está realizando sin que le cueste trabajo hacerlo.

La segunda intervención muestra a un alumno no muy conforme con el momento en que se tiene que compartir con los otros lo que se está haciendo, habla de poco interés y de una especie de rivalidad mostrada por los demás.

El segundo elemento está propiciado y ampliamente justificado por el docente, pero el primero, el que corresponde a poner interés en el otro cuando se está compartiendo es un elemento que se debe cuidar para que no sucedan este tipo de situaciones en el aula; ya que el alumno se enriquece al estar conociendo del trabajo de los otros. Incluso aprende y desarrolla más cuando ve al otro (entendiendo por el otro, a otros equipos), que cuando sólo se ve a sí mismo (su propio equipo). Las siguientes viñetas muestran diferentes experiencias en el momento en que se comparte

"Cuando se terminó el tiempo les pedí que nombraran a una persona para que les expusiera a los otros dos equipos sobre la temática de su equipo. Así lo hicieron, mientras ellos hablaban los demás estaban escuchando atentos, sólo que esta intervención era muy breve, así que yo les hacía algunas preguntas, esperando alargar

¹²⁶ Extracto de Focus Group, pag 6.

un poco más o profundizar un poco más en la intervención que estaban realizando cada uno de los equipos”.¹²⁷

“Le di ahora el paso al equipo de Natalia, la que abrió el tema fue ella, lo hizo muy bien, aunque no había elementos de apoyo, todo el equipo estaba parado a un lado de ella y se fueron dando la palabra como para reforzar las ideas de Natalia, hablan en el momento en que Natalia hace contacto visual a cada uno de ellos, al terminar su intervención Natalia cierra las ideas de cada uno de sus compañeros, hay orden, no se arrebatan las intervenciones, sin embargo Natalia lleva la voz mandante”.¹²⁸

La riqueza del trabajo que se hace en equipo se ve fortificada cuando se socializa con todo el grupo, esto le da pistas a los demás equipos para ver lo que el propio equipo no ve, para pensar lo que no ha pensado, incluso también les da la posibilidad de verse co-evaluados y retroalimentados por los otros. “El diálogo reflexivo y auténtico en el aula es un factor significativo en la construcción del conocimiento y el crecimiento cognitivo”¹²⁹. Este diálogo es lo que permitirá a los alumnos estar en posición de apertura y de necesidad de conocer más y de compartirlo después con otros.

Es en esta categoría cuando se van estableciendo los roles; generalmente escogen a alguien que tenga habilidades verbales y sociales para pasar al frente y exponer a los demás. Los roles los asignan entre ellos y generalmente al que le toca exponer lo asume de buena manera, como entendiendo que es un privilegio hacer esto. Por naturaleza hay otros alumnos que no les gusta exponer, creo que es responsabilidad del maestro y también de los compañeros del grupo ir promoviendo que los roles no se queden estáticos, es decir que todos los compañeros vayan desarrollando habilidades de distinto tipo. El aprendizaje cooperativo lo permite y lo promueve, por tanto la motivación que el docente

¹²⁷ Registro 1, pag 1.

¹²⁸ Registro 5, pag 4.

¹²⁹ Roger, H. (2005). Contextos escolares para el crecimiento cognitivo. 4ta Ed. Madrid: Prentice Hall. P. 235.

imprima a esto es fundamental para que los alumnos descubran nuevos talentos en ellos mismos y los que creen tenerlos ya los perfeccionen.

En la siguiente viñeta se muestra la intencionalidad del docente de exigir calidad a los alumnos en las ejecuciones que tendrán que mostrar a los otros

“Al final se quedaron con una propuesta y les dije que quería que sorprendieran a todo el grupo con su presentación del miércoles, ya les dije que así como habían hecho el examen hicieran una presentación no convencional, y que sorprendiera a los demás”. ¹³⁰

“Lo leí rápidamente y les dije que para la próxima clase quería que trajeran cinco cuartillas de su proyecto, así como una presentación no convencional para hacer al grupo de su proyecto”. ¹³¹

Estas viñetas están estrechamente ligadas a la de la competencia, porque por un lado el docente está exigiendo excelente desempeño en la ejecución, pero por otro lado se están poniendo de acuerdo en la que consideran la mejor propuesta, susceptible de ser mostrada a los demás. Hay una doble intención, por un lado el que su propuesta sea la mejor, y por otro lado que los demás conozcan la propuesta del equipo. El día de la presentación lo que sucedió fue que las cinco propuestas estaban debidamente documentadas y elaboradas en términos de creatividad, viabilidad y argumentación persuasiva. Estos conceptos los retomaré en la categoría evaluación.

La siguiente viñeta muestra que también para compartir se deben dar instrucciones claras que tendrán que acatarse para efectos de orden en las intervenciones

“Las indicaciones son que el equipo no puede debatir, sólo tiene que escuchar lo que los otros equipos dicen. Durante la presentación los demás equipos no pueden interrumpir, sólo escuchar a los ponentes”. ¹³²

¹³⁰ Registro 5, pag. 6.

¹³¹ Registro 5, pag. 6.

En la viñeta anterior se muestra claramente la importancia de que lo trabajado al interior del equipo se pueda compartir con el grupo. Hay casos en los que se emplea el debate o la aprobación y/o desaprobación de las ideas del equipo por parte de los otros equipos, esto ayuda a reorientar las ideas trabajadas en los equipos, es importante decir que muchas cosas que se trabajan y que se consideran suficientemente elaboradas por el equipo, cuando se comparten a otros, a veces sucede que no son tan viables, o tan originales como se creía en el equipo y tienen que hacer ajustes dadas las intervenciones de otros equipos.

El siguiente extracto es la aportación de una alumna que reflexiona como este tipo de experiencia le aporta diversos valores

“Me deja la experiencia de dejarme conocer y conocer a otros, compartir la toma de decisiones pensar mucho antes para elaborar una idea, imaginarme las reacciones de mis compañeros cuando iba a proponerles algo, porque una cosa es pensarlo por separado y otra muy diferente decirlo a ellos y dejarme criticar y hasta permitir que desecharan mi idea”.¹³³

La viñeta anterior refleja la reflexión de una alumna que comparte la experiencia que le deja trabajar con otros. Es evidente que para la alumna el compartir con otros requiere de un trabajo superior de elaboración y organización de las ideas. No es lo mismo saber que habrá más de una persona evaluando o dando puntos de vista sobre lo que se le ocurre de una tarea, que el sólo entregarlo al maestro y que éste –desde sus propios puntos de vista- evalúe sus ideas. Al compartirlo con otros hay un proceso natural de crecimiento, este crecimiento no se queda sólo en el aula. En el caso de la alumna se convierte en un estilo de relacionarse con otros, al admitir que no le agradaba mucho que sus ideas pasaran por el filtro de muchas

¹³² Registro 6, pag. 1.

¹³³ Extracto de entrevista realizada a un alumno en noviembre de 2006.

personas, pero también al admitir que esto la hace ser más abierta y dispuesta al conocer otros puntos de vista.

La siguiente viñeta muestra la organización física del aula

“Les pedí que pasaran al frente a mostrar el recorte que habían seleccionado y dar las razones por las cuales creían que era un engaño.

Reacomodé al salón y los puse en semi-círculo, de tal forma que apreciaran las exposiciones, poco después pedí a tres de ellos que funcionaran como jurado y los puse al centro del salón con su silla, les dije que ellos tenían que elegir al que vendiera la mejor mentira, así que tenían que calificar la capacidad de persuasión del expositor”.¹³⁴

Un aspecto sumamente importante a cuidar cuando se comparte información a todo el grupo es precisamente la organización del aula. Es conveniente que los alumnos estén colocados de tal manera que se puedan ver y escuchar entre ellos perfectamente. De tal forma que el docente debe decidir la forma en que colocará a los alumnos. No es lo mismo trabajar en equipos y compartir información con otros tres miembros que hacerlo frente a todo el grupo. En relación a la coevaluación que vivieron Wesley nos propone “pedir que los estudiantes evalúen los trabajos de los demás, provoca que se den cuenta del nivel unos de otros y se apliquen mejor a la tarea”¹³⁵

La siguiente viñeta es el testimonio de alumnos hablando de sus sentimientos a partir del compartir con otros

“Pues yo me acuerdo que en todo momento estábamos dando opiniones, y que la opinión de uno era cuestionada por otro, o a veces desechada por otro, o a veces enriquecida por otro, o a veces de plano hasta me daba coraje que me dijeran que lo que se me ocurría no estaba bien... pero bueno, estabas tú para hacerla de referi entre nosotros.

¹³⁴ Registro 2, pag 2.

¹³⁵ Wesley, H. (2006). Veintisiete formas prácticas para mejorar la instrucción. Educación 2001. Recuperado en la base de datos In4mex.

Yo me acuerdo que todo era práctico, todo era negociado con los otros, eso a veces me gustaba porque se mejoraba todo al compartirlo, pero a veces me molestaba un poco cuando no me ponían atención, a veces se me hacía difícil ceder”¹³⁶

En la viñeta anterior nos podemos dar cuenta que en el trabajo cooperativo, socializar las ideas es sumamente necesario, no se pueden tomar decisiones sólo por imposición de otros. Las decisiones son tomadas en conjunto y tratando de tomar la mejor opción, cuando se pone en común lo que alguien piensa, hay riesgos: el más evidente es que el alumno sienta que su idea no es bien recibida, cuando esto pasa el docente debe estar presente para orientar y darle peso suficiente a las propuestas de cada alumno. Finalmente el aprendizaje queda para todos, tanto para el que cede y que aprende a abrir su mundo y sus concepciones a las concepciones de otros, como para los que deciden con cuál quedarse porque tienen que hacer un filtro para determinar los porqués de su elección.

Es importante recalcar que cuando se comparte el docente debe dejar clara en su intervención antes de las exposiciones el respeto que se deben tener entre compañeros, así como la importancia de escuchar las propuestas de los otros para enriquecer las propuestas del equipo.

“Finalicé la clase pidiéndoles de tarea a cada equipo que tomará 15 conceptos, que los definiera y que en una segunda columna pusiera un ejemplo, Todos iban a mandar sus conceptos al correo común del grupo de tal manera que Ahidee (jefa de grupo) los integraría en un solo documento que iba a estar disponible para el miércoles próximo, este glosario sería el insumo para el examen mensual”.¹³⁷

Con el avance de las nuevas tecnologías en el aula, se hace necesario emplearlas en el aula y valerse de ellas cuando la situación lo permita. En este caso se compartió información en un foro virtual, mismo que permitió que todo el grupo enviara su información. Es conveniente que el docente esté al pendiente cuando

¹³⁶ Extracto de entrevista a profundidad. P 2.

¹³⁷ Registro 3, pag 4.

se trabaja bajo modalidades virtuales, y cotejar si efectivamente los requerimientos fueron llevados a cabo de acuerdo a lineamientos. Desde mi punto de vista lo virtual no debe opacar o suplantar de ninguna manera el contacto humano en el aula; menos cuando el programa bajo el cual se está trabajando está diseñado en su totalidad en modalidad presencial.

Compartir con otros, lo que permite entonces es poner en el tintero lo que cada alumno considera valioso, corriendo el riesgo de que aquello no lo sea tanto para otros, estando consciente de que lo que se piensa, se cree o se sabe puede sufrir modificaciones, implica una actitud de humildad y de tolerancia para dejar que otros opinen y hasta modifiquen las creencias de cada persona, es el momento privilegiado en el que el alumno aprende a salir de sí mismo para entrar en la perspectiva del otro.

5.3.6 Evaluando

Es la forma en como se constata el aprendizaje de los contenidos de la clase, la evaluación resulta un poco difícil de manejar cuando se trabaja en equipo, porque se corren riesgos por todos conocidos, el que un miembro de un equipo que se esforzó más obtenga la misma calificación que otro compañero con menos nivel de compromiso en el proyecto.

Para Bonals “la evaluación debe ser un instrumento pedagógico al servicio de un doble objetivo: la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje y la regulación de los procesos de apropiación de trabajo en los procesos cooperativos”¹³⁸

La evaluación preocupa de una manera poderosa a los alumnos, incluso rebasa a la preocupación por el conocimiento, el obtener una buena nota es importante, el no saber de algo a veces no lo es tanto, lo importante es la boleta y el número cuantitativo que dice el nivel de estudiante que se es.

¹³⁸ Bonals, Joan. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: GRAO. P. 115.

Es importante que como docentes podamos trabajar en este vicio por todos conocido y practicado de dar números a los desempeños de los alumnos. Esto se puede contrarestar si nos damos el tiempo de evaluar de manera cualitativa a los alumnos. Evaluar de manera cualitativa implica tiempo y compromiso del docente para poner por escrito los desempeños que va observando en el alumno. Puedo decir que en mi experiencia evaluar a los alumnos cualitativamente y darles un escrito que después se dialoga produce muy buenos resultados a nivel afectivo. El alumno se deja de sentir como un número de matrícula al cual se le da una calificación numérica y pasa a ser una persona a la cual se le reconocen sus esfuerzos y su crecimiento.

Para explicar la evaluación abriré tres divisiones, la hecha por el docente, la autoevaluación, y la co-evaluación.

La evaluación docente debe contemplar tanto la aportación personal, como el producto realizado en el equipo. Por tanto queda claro que en un mismo equipo pueden variar las calificaciones de un alumno a otro, para esto es necesario que el docente siga muy de cerca el proceso del equipo y que bajo criterios bien establecidos pueda tomar la decisión de la calificación que le ofrecerá al alumno, dadas sus aportaciones al equipo.

Otro aspecto que permitió en este caso reconocer el desempeño individual, fue que de los tres exámenes parciales que exige la institución; dos de ellos fueron aplicados a los alumnos de manera individual.

Por tanto es conveniente hacer un contrato al inicio del curso con el alumno en donde se especifique con claridad el porcentaje que se le dará a cada rubro a evaluar. En este caso hubo porcentaje tanto del examen individual como de los avances del proyecto en equipo.

La autoevaluación es realizada por el alumno, en ella se deben incluir algunas preguntas o rúbricas realizadas por el docente a manera de pistas para que el alumno tenga elementos suficientes para hablar acerca de su desempeño. Es

conveniente que el alumno haga su evaluación tanto de manera cualitativa, como cuantitativa.

La coevaluación funciona prácticamente igual que la anterior, la única diferencia es que en ésta el alumno la hace de la aportación de sus compañeros de equipo, o de los productos que presentan los otros equipos.

Indirectamente los alumnos también hacen coevaluación de manera no formal cuando se comparte con los otros equipos lo realizado al interior del equipo. Por tanto esta categoría guarda relación con la denominada del equipo para todo el grupo, porque aunque no se dan números, si se abre la posibilidad al diálogo entre compañeros, incluso a veces a la crítica de lo que se está haciendo.

Lo que se evaluaba eran los avances del proyecto, el proyecto se convirtió entonces en la pieza fundamental del curso. En términos de aprendizaje cooperativo se dice lo siguiente: “Todo trabajo en equipo debe terminar con un *producto* que se convierte en *evidencia* del aprendizaje realizado por todos y cada uno de sus miembros. A su término debe quedar claro que todos han contribuido”.¹³⁹ La anterior aseveración que nos propone Ferreiro lo que hace es corroborar que al finalizar una sesión o un curso mediado a través del aprendizaje cooperativo es importante la evidencia que rinda cuentas de lo que se trabajó, en este caso esta evidencia fue la propuesta de modificación a un producto específico que ya exista en el mercado, esta propuesta podría ser en cualquiera de sus elementos (precio, producto, plaza, promoción). Lo importante era que durante el curso se fueran aplicando los contenidos al producto elegido desde el principio.

Los criterios para evaluar el proyecto del equipo contemplaban tres aspectos ineludibles; dichos aspectos fueron: creatividad, viabilidad y argumentación persuasiva.

¹³⁹ Ramón Ferreiro Gravié Rompan filas Año 14. n. 73. Noviembre – diciembre 2004. México. Aprendizaje cooperativo: más allá de la teoría. P. 35.

La creatividad

Conceptualmente se entiende por creatividad... "La creatividad es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que se caracteriza por la originalidad, por la adaptabilidad y por sus posibilidades de realización concreta". "Creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas". ¹⁴⁰

Para efectos del trabajo en equipo, la creatividad era uno de los elementos que requería extraerse de los alumnos, en este sentido hubo muchos intentos fallidos antes de quedarse con la idea para el desarrollo de su propuesta.

En la siguiente viñeta aparece una de las primeras sesiones en que aún los equipos no definían el producto al cual intervendrían, sólo estaba la idea compartida y las reacciones del grupo a la idea del creativo.

"Ellos leían y se reían de las ideas de otros.

- Envase térmico para cerveza.
- Laptop con cañón integrado.
- Pantalones de doble vista.
- Brasier con bombilla integrada.

Yo les preguntaba de manera directa cual producto le llamaban la atención y por que, después le daba la palabra al creativo para que explicara en que consistía la mejora de su producto,

-mi envase térmico va a lograr mantener la cerveza helada por mas tiempo.

- Esa ya existe

- Si pero para refrescos y no es lo mismo tomar una coca al tiempo que una cerveza.

Ante esto yo les pedí que levantaran la mano aquellas personas que comprarían ese producto y la mayoría lo hicieron...

-el brasier de Zamira es la mejor idea, porque a cualquier mujer le levantará la autoestima.

- no es cierto ese producto es puro pantalla, imagínese que hay motelazo esa noche y, ¡oh decepción!

¹⁴⁰ Merani I L., Alberto.- Diccionario de Pedagogía en Compendio de Ciencias de la Educación.- Ed. Grijalbo. 1a. Edc. México, 1982.

-Si wey pero es para mujeres decentes y nunca esta de mas darse una realzadita.
-y si por error con el cigarro te queman que va a pasar todos se van a dar cuenta de que no son originales, además ni que no conocieran el tamaño que las tengo”.¹⁴¹

La lluvia de ideas es uno de los primeros momentos, o técnica de arranque para generar el pensamiento creativo, además de ser la técnica madre ya que de aquí surgen y se desarrollan las demás ideas. Para Marzano “Los alumnos se involucran mucho en sus proyectos cuando están inventando algo, porque les resulta muy claro que están usando sus propias ideas para crear algo nuevo”¹⁴².

Se distinguen dos facetas consecutivas de pensamiento: tener ideas por una parte y utilizarlas por otra. En esta etapa fue importante que todas las ideas sean bienvenidas, no se debe criticar o coartar las ideas, el docente debe alentar las múltiples expresiones en las que se manifiesta la creatividad y escuchar todas las ideas, sin evaluar ni cuestionar nada, sólo dando libre cauce a la creatividad.

“Yo creo que tu hiciste que los que nunca hablan lo hicieran y que las que nunca hacen nada se pusieran a hacer algo... no se, como explicarte, pero por ejemplo el día de las exposiciones yo nunca me imaginé que el equipo de Zamira pudieran hacer lo que hicieron, ese día fue como un momento en el que me di cuenta que estábamos aprendiendo...Ese día yo iba bien seguro de que nuestro equipo ganaría y tómala, que llegan todos con unas cosas bien chidas, cuando llego al salón y veo un montón de estrellas, sleepings, poffs, sillones, gorritos, comida, me di cuenta que todos teníamos mucho que decir”.¹⁴³

La anterior viñeta nos revela el proceso que se vivió en el grupo, y las formas en que se fueron haciendo manifiestas las ideas, al compartir la creatividad se corrobora con los otros la originalidad de las propuestas.

La viabilidad

¹⁴¹ Registro 2. Pag 4.

¹⁴² Marzano, R. (2005) Dimensiones del aprendizaje. México: ITESO. P. 218.

¹⁴³ Extracto de entrevista realizada a un alumno en noviembre del 2006.

La viabilidad tiene que ver con la factibilidad de hacer la mejora a los productos, y no sólo con hacer algo que parece una buena y creativa idea, pero que es difícil o imposible de realizar, recordemos que los alumnos son de recién ingreso a la universidad y aún les falta mucho camino por recorrer. Además pertenecen a las ciencias económico-administrativas, de tal forma que las ideas que ellos tienen deben ser realizables.

Las siguientes viñeta ilustra la forma en como el profesor les habla al grupo de esta característica y de cómo el grupo responde ante esto.

“Me dieron sus propuestas y me preguntaron que cuál me gustaba más, yo les contesté que cuál era la mas viable de las tres considerando que con administradores de empresas y no ingenieros robóticos y mecatrónicos”. ¹⁴⁴

“Yo escuchaba con atención y les hacía breves preguntas de la viabilidad de sus propuestas, ¿Creen que sea necesario un cigarro rosa? ¿Creen que tendrán público que compre sólo por el color? ¿El sabor no cambiará? ellas contestaban con mucha tranquilidad, lo que me hizo pensar que estaban muy conscientes de sus propuestas, no se arrebatan la palabra y asentían cuando una decía algo a todo el grupo”. ¹⁴⁵

El alumno distingue que en mercadotecnia no todo son ideas geniales, no todo es lo que se les ocurre, hay una dosis de creatividad y de originalidad, misma que no tiene razón de ser si el consumidor no la recibe adecuadamente ya que lo que se busca es vender más para generar dividendos a la empresa. Sternberg menciona este mismo aspecto bajo el nombre de pertinencia, cuando menciona que todo producto creativo debe ser apropiado; es decir, debe constituir una respuesta a un satisfactor para una carencia, la solución a un problema o incluso el planteamiento de una nueva óptica que les permita a las personas replantearse su forma de ver el mundo.

¹⁴⁴ Registro 5. Pag 2.

¹⁴⁵ Registro 5, pag 2.

“Además se que antes de lanzar algo se tiene que probar si a la gente le va a gustar o no, si lo que piensa un equipo de personas va a estar bien recibido por el público masivo, o por la gente que queremos compre algo nuevo que le estamos vendiendo”.¹⁴⁶

La viñeta refleja una reflexión de un alumno en la cual expresa su convencimiento de que lo que se les ocurra hacerle a los productos debe acompañarse de aceptación por parte de los consumidores de los productos.

La argumentación persuasiva

Por argumentación persuasiva entiendo la capacidad que los alumnos van desarrollando para poder convencer a los otros, incluso con dinámicas en contra, o con instrucciones que piden que el equipo que comparte sea cuestionado y rechazado por los grupos. Desarrollar este tipo de argumentación es uno de los mayores logros que yo le veo al trabajar en equipo, porque desde que están al interior del equipo tienen que aprender a argumentar y a sostener sus ideas, aún cuando a veces no estén de acuerdo, porque hay un segundo momento en que el equipo tiene que estar de acuerdo para poder mostrar fortaleza y seguridad en las propuestas realizadas a los demás miembros del grupo.

La siguiente viñeta pone en evidencia el momento en que al interior de un equipo hay un conflicto por decidir con cual idea se quedarán a trabajar, y de cómo la persona que propone la idea debe argumentar, apoyándose de material visual el porque su idea es viable. Es importante resaltar que a pesar de que el equipo concensó que con ese proyecto trabajarían no hubo muy buena aceptación del equipo ni mucho convencimiento.

“Muy a pesar de Carlos se quedaron con la idea de Mayra. Al saber esto, Mayra sacó algunos bocetos de las pruebas que había hecho y dio una explicación amplia de la

¹⁴⁶ Extracto de entrevista realizada a un alumno en noviembre del 2006.

viabilidad de su proyecto. Mientras lo exponía noté emoción en ella y un poco de incredulidad de parte de Carlos y Alejandra. Ya que le hacían muchas preguntas en relación al proyecto”.¹⁴⁷

Por otra parte los alumnos refieren que en la dinámica tanto de la clase como al interior del equipo se tenía que argumentar para poder decidir por la mejor idea, el grupo se constituía en el primer cernidor de las ideas, Vygotsky aporta lo siguiente “consideraba que en el proceso grupal el compromiso se producía de una manera más madura que cualquier esfuerzo individual, el conflicto que produce el desacuerdo entre los pares es lo que termina dando ajustes nuevos al alumno, es en ese momento de los desajustes y ajustes cuando va incorporando aprendizaje”¹⁴⁸. Las siguientes viñetas son la evidencia del resultado positivo que produce el conflicto:

“Pues yo me acuerdo que en todo momento estábamos dando opiniones, y que la opinión de uno era cuestionada por otro, o a veces desechada por otro, o a veces enriquecida por otro, o a veces de plano hasta me daba coraje que me dijeran que lo que se me ocurría no estaba bien”.¹⁴⁹

“A ratos se me hacía complicado porque era muy difícil ponernos de acuerdo, -incluso en el mismo equipo- era como estar pensando y pensando y pensando y luego te dábamos algo y no te gustaba y lo regresabas y nos dabas pistas, pero no nos resolvías ni nos decías lo que querías, sólo lo insinuabas”.¹⁵⁰

A continuación presentaré algunas viñetas que me ayudarán a demostrar lo referente a la categoría de evaluación en todas sus variantes.

¹⁴⁷ Registro 5, pag 3.

¹⁴⁸ Citado en: Tryphon, Anastacia. (2000). Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento. Buenos Aires: Paidós. P. 215.

¹⁴⁹ Extracto de una entrevista realizada a un alumno en noviembre del 2006.

¹⁵⁰ Extracto de una entrevista realizada a un alumno en noviembre del 2006.

“Oiga profe y si el miércoles le damos una repasada juntos, como para estar seguros y comentarlos antes del examen... le parece?

Si, si me parece le podemos dar otra pasada, sólo que de la misma manera. Y los va a preguntar en el examen con punto y coma?

No, no, no... la mercadotecnia no es así, la mercadotecnia requiere de mentes creativas, de gente que piense diferente y se atreva a hacer las cosas desde otros ángulos, mientras en el examen justifiques tu respuesta, te la voy a poner bien, además de que estoy seguro que muchos de los términos serán difíciles de olvidar”. ¹⁵¹

“Después les dije que el examen sería algo muy sencillo y que ellos iban a diseñarlo... Cuando les dije esto noté rápidamente la cara de alegría. Me dijeron que si había criterios para hacer el examen...

A1 ¿Lo quiere de pregunta y respuesta?

A2 ¿O de relacionar columnas?

Miren, lo que yo quiero y que es lo que voy a tomar en cuenta a la hora de elegir la propuesta es un examen que tenga dos características: que sea no convencional; es decir que no sea un examen clásico de pregunta y respuesta y dos, en el que se puedan aplicar los conocimientos conceptuales que hemos visto a lo largo del mes”. ¹⁵²

En estas dos primeras viñetas aparece, en un primer momento la preocupación por los contenidos que se verán en el examen, en un segundo momento, ante esto el docente intenta tranquilizar, diciendo que la argumentación serán un elemento que se tomará en cuenta para el examen, posteriormente les deslinda la responsabilidad del diseño del examen y les da los lineamientos: que el examen sea no convencional, que muestre elementos creativos.

“Les pedí que me mostraran su examen, me dijeron que necesitaban una PC porque una parte la tenían que proyectar, tomaron la PC y me fueron mostrando la propuesta de la manera en que harían el examen”. ¹⁵³

¹⁵¹ Registro 3, pag 3.

¹⁵² Registro 4, pag 2.

¹⁵³ Registro 5, pag 3.

“Me pidieron que les anunciara el nombre del equipo que yo había decidido que ganaba la inmunidad para hacer el examen parcial, les dije que, después de mucho pensar y de hacer una prueba con otros alumnos me inclinaba por la propuesta del equipo de Natalia”.¹⁵⁴

En estas viñetas aparece la propuesta de un equipo para la realización del examen, así fue con los otros tres equipos, cada equipo hizo su esfuerzo por diseñarlo. Posteriormente la decisión del profesor por un tipo de examen, el que a su parecer fue el más estructurado de acuerdo a elementos creativos y significativos.

“Les dije que les pasaría una hoja para que hicieran una coevaluación en la que se autoevaluarían y después evaluarían a cada uno de los compañeros de su equipo”.¹⁵⁵

Aquí aparece el primer elemento de la auto y co-evaluación, este instrumento se insertó en el examen para darle significatividad a la actividad y para que también se tomara en cuenta a la hora de la evaluación global, ya que uno de los principios de los trabajos cooperativos es precisamente que la apreciación individual también tiene que darse cuando se trabaja de manera cooperativa.

“Les pedí que pasaran al frente a mostrar el recorte que habían seleccionado y dar las razones por las cuales creían que era un engaño.

Reacomodé al salón y los puse en semi-círculo, de tal forma que apreciaran las exposiciones, poco después pedí a tres de ellos que funcionaran como jurado y los puse al centro del salón con su silla, les dije que ellos tenían que elegir al que vendiera la mejor mentira, así que tenían que calificar la capacidad de persuasión del expositor”.¹⁵⁶

“Le pongo nueve, porque fue de quien surgió la idea del producto”... Le pongo diez porque tiene un buen liderazgo y a parte aporta siempre buenas ideas”... “Le pongo siete porque lo noto apartado del equipo”... Me pongo y les pongo diez a todas mis

¹⁵⁴ Registro 6, pag 5.

¹⁵⁵ Registro 5, pag 2.

¹⁵⁶ Registro 2, pag 2.

compañeras porque trabajamos parejo y siempre hay el constante interés y responsabilidad en el trabajo grupal e individual”.¹⁵⁷

En este primer acercamiento para darme cuenta lo que piensan ellos de sus propios desempeños, en general noto que los alumnos tienden a ayudarse en este tipo de evaluaciones, no es común encontrar notas bajas en este tipo de instrumentos, lo común es que se pongan notas altas, el alumno no está acostumbrado a realizar este tipo de ejercicios, tradicionalmente se le deja esta responsabilidad al docente y es éste en quien recae la responsabilidad de las notas numéricas. Ayudarse de las percepciones de los otros sirve mucho para efectos de justicia y equilibrio de las notas, porque no es conveniente dar calificaciones generales a los trabajos en equipo, porque se da después el que unos trabajen y otros sólo disfruten de una buena calificación.

“Ese día estuvimos a punto de sacar a Cinthia porque sentíamos que no se ponía las pilas y la verdad absorber todo nosotros era muy complicado, así que antes de sacarla lo consultamos contigo y con eso de que nunca nos dices qué hacer sino que nos pones a pensar como hacerle para hacer lo que queremos hacer, pues no nos dijiste nada, decidimos consultarlo con ella antes de sacarla del equipo y ella nos ofreció ayudarnos más de lo que le tocaba con el análisis, creo que tu hablaste con ella y le dijiste que si su desempeño no era el adecuado la calificación de ella se vería afectada”.¹⁵⁸

“Lo que pasa es que el grupo jala, el grupo activa, el grupo motiva, si uno se cae el otro sale, da la cara, levanta y luego exige, además de que las opiniones de uno son reforzadas por las de otro miembro, y bueno... por ejemplo en mi equipo pudimos ver como éramos”.¹⁵⁹

Las dos viñetas anteriores ponen en evidencia la manera en como el grupo se coloca como co-evaluador del desempeño de cada uno de los integrantes que

¹⁵⁷ Extracto de diversos instrumentos de auto y co-evaluación.

¹⁵⁸ Entrevista realizada a un alumno en noviembre de 2006.

¹⁵⁹ Entrevista realizada a un alumno en noviembre de 2006.

conforman el equipo, en el primer caso habían tomado la decisión de sacar a un integrante del equipo, esto me supone una fuerte dosis de exigencia por parte de los miembros comprometidos, en la segunda viñeta la alumna dice... pero luego exige, expresión que me hace pensar en que si bien, son amigos y se llevan bien, cuando tienen que exigirse entre ellos no tienen reparo en verbalizar lo que esperan de cada uno. La coevaluación guarda relación directa con las interacciones y con la complejidad de la tarea, es decir: un trabajo de cuatro que lo puedan asumir dos personas no causa conflicto, pero un trabajo en el que si unos no trabajan afectan directamente la carga de otros compañeros si requiere de exigir a cada miembro del equipo, por otro lado las interacciones y el nivel de confianza, de liderazgo y de acuerdos que logren en el equipo puede beneficiar o afectar el desarrollo de lo que se está realizando.

VI. Conclusiones

A manera de reflexión y conclusiones observo lo siguiente:

Los alumnos estaban conscientes del método que se llevó en la clase, sabían que era una competencia en la que tenían que cooperar con su equipo y retroalimentar a los otros equipos, una competencia sana en la que se requería generar innovaciones viables y creativas a productos ya existentes en el mercado.

Un aspecto sumamente valioso el diseño de la sesión en conjunto, es decir: plantear bien el objetivo, las actividades y los indicadores que darán cuenta del proceso de la clase. De tal forma que el docente debe diseñar coherente y concienzudamente las instrucciones que acompañarán el momento en el aula, pretender echar a andar un aula cooperativa sin claridad en las instrucciones y en lo que se espera de los alumnos es como pretender freir unas papas a la francesa y no tener aceite, las instrucciones son el punto de arranque, porque son las que establecen o deberían establecer lo que se espera en cuanto a evidencias de aprendizaje. Es de suma importancia de que el docente diseñe situaciones en las que incluya a todos los alumnos, promueva actividades que reten a los alumnos, recordando que aquello que implica un reto alcanzable es mejor recibido por los ellos.

Para efectos del trabajo cooperativo en un proyecto específico los alumnos deben estar conscientes que la adquisición de contenidos abona en todos los casos a los cambios que están intentando implementar en el proyecto específico que se está realizando, de tal forma que todas las intervenciones del docente en cuanto a contenidos y toda la información que el alumno va adquiriendo a lo largo del curso es el insumo para la construcción del proyecto.

Por otro lado observo como necesario que cuando se trabaje en un proyecto se realice bajo la elección de los alumnos, la elección propia de lo que se trabajará hace que los alumnos se involucren y se apasionen, porque no es una imposición

que el docente o la institución les exige, por el contrario, cuando el alumno elige puede pasar a ser sumamente significativo, porque se está trabajando en algo que le significa, la transferencia de contenidos académicos abona a algo que al alumno le es familiar, conforme trabaja el alumno en la transformación se va dando cuenta que tiene las habilidades y va construyendo competencias para hacerlo. Tengo el supuesto de que trabajar por imposición no resulta tan significativo en términos afectivos para el alumno; sin embargo en la vida laboral seguramente a ellos les asignarán tareas ante las cuales no les resulte tan atractivo su realización y aún así las tendrán que realizar. ¿Qué hubiera pasado si en el aula se les hubiera motivado adecuadamente a trabajar aún en proyectos que no les resultaran tan cercanos a sus gustos? Quizá se hubiera redoblado el trabajo de la motivación por parte del docente para convencerlos de que la vida laboral concreta muestra esas variantes.

Por otro lado, compartir con otros permite poner en el tintero lo que cada alumno considera valioso, corriendo el riesgo de que aquello no lo sea tanto para otros, estando consciente de que lo que se piensa, se cree o se sabe puede sufrir modificaciones, implica una actitud de humildad y de tolerancia para dejar que otros opinen y hasta modifiquen las creencias de cada persona, es el momento privilegiado en el que el alumno aprende a salir de sí mismo para entrar en la perspectiva del otro.

Si el alumno se siente capaz explotará mejor y cada vez más su talento personal, este talento sufrirá alteraciones positivas si en su equipo hay un clima adecuado para la creatividad y la puesta en práctica de las ideas.

La efectividad y viabilidad de las propuestas que surgieron guardan relación directa con las interacciones, con el entretendido de relaciones que se dan al interior de los equipos. Me pregunto qué hubiera pasado si en vez de conformar los equipos los hubiera hecho al azar, o de acuerdo a sus primeras calificaciones, es evidente que la conformación de equipos, en mi caso fue de la influencia directa de los alumnos, prácticamente ellos escogieron con quien trabajar.

Yo sólo recibí sus sugerencias de equipo y los conformé tratando de equilibrar las peticiones de ellos, con el número de integrantes que debería tener cada equipo.

Sería interesante conformar equipos con aquellos que aparentemente no son afines, podría ser un buen ejercicio de convivencia que ayudaría mucho en el futuro inmediato de los alumnos. En el ámbito laboral generalmente tampoco se escoge con quien trabajar, simplemente llegas a un sitio y descubres que esas personas hasta ese momento desconocidos ahora serán parte de tu vida porque deberás hacer equipo para lograr objetivos en conjunto.

Mi supuesto es que el aprendizaje cooperativo es tan valioso que hubiera producido nuevas relaciones positivas en el grupo, es decir; los alumnos se hubieran enfrentado a la necesidad de compartir con alguien con quien usualmente no comparten, al hacerlo con el pretexto de un trabajo académico se pudo haber desencadenado un sin fin de posibilidades relacionales.

Trabajar bajo el tenor de la competencia me ha resultado sumamente positivo en el sentido en que los alumnos se esfuerzan y buscan obtener el mayor número de puntos, lo que me queda todavía como una duda es si es necesario que la competencia sólo la gane uno, o si por el contrario todos pueden llegar al mismo puntaje, en mi caso observo que se generó en todos los momentos de evaluación una especie de desencanto cuando no se era el equipo ganador.

Es importante entonces para la realización adecuada del trabajo cooperativo diversos elementos que giran alrededor de la efectividad, por parte del docente debe haber mucha claridad de lo que desea lograr en los alumnos, un ojo fino, investigador, agudo para ir descubriendo lo que va pasando, instrucciones claras, coherentes, precisas, instrucciones que pidan el involucramiento de todos y cada uno de los integrantes del equipo, una tarea que exija un nivel de reto para los alumnos, algo que los interpele y les haga activarse para la actividad, preguntar continuamente lo que va pasando al interior del equipo, pasar por el filtro de los otros, no sólo de las ideas que se producen al interior y el elemento que descubro

más valioso o que le da realce a mi trabajo es la competencia provocada entre equipos, porque esta competencia no es de ninguna manera destructiva, este tipo de competencia es por demás inspiradora, esta competencia es el elemento que hace que el trabajo realizado al interior del equipo se esmere y se pula en todo momento.

Cierro con la siguiente intervención de un alumno que me deja satisfecho como docente, y que me gustaría que todos los alumnos mencionaran cuando les pregunten acerca de su experiencia en esa aula.

“Recuerdo la primera vez que llegaste a clase y nos dijiste que la mercadotecnia era el arte de pensar diferente, de proponer, de crear de ver desde otro lugar lo que siempre habíamos visto, yo creo que si, que la mercadotecnia está en todos lados y creo que yo ahora puedo decir que puedo hacer muchas cosas. Y si las hago con otros mucho mejor”.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Alcalde, A. (2006). Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Barcelona: Cofás.
- Alvarez, G. (2003). El proceso del aprendizaje cooperativo grupal. Zapopán: UNIVA.
- Arias J. (2003) Introducción al aprendizaje cooperativo en: Aprendizaje cooperativo. Colombia: UPN.
- Bonals, J. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: GRAO.
- Bower, G. (1998). Teorías del aprendizaje. 2da ed. México: Trillas.
- Diaz-Barriga, F. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mexico: Mc Graw Hill.
- Elboj, C. (2004). Comunidades de aprendizaje, transformar la educación. 2da ed. Barcelona: GRAO.
- Ferreiro, R. (2009). El ABC del Aprendizaje Cooperativo. México: Trillas
- Ferreiro, R. (2009) Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. México: Trillas.
- Goberna, R. (2001). Aprender a liderar equipos. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F. (2004). Teorías del desarrollo cognitivo. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hardí, T. (1998). Aprendizaje y cognición. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall.
- Huguet, T. (2006). Aprender juntos en el aula, una propuesta inclusiva. Barcelona: GRAO.
- Johnson, D. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Katzenbach, J. (2000). El trabajo en equipo, ventajas y dificultades. Barcelona: Granica.
- Palacios, J. (2005) J. Piaget: La educación por la acción, en Palacios, J., La cuestión escolar críticas y alternativas. México: Coyoacán.
- Pozo, J. (1999). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Prietsley, M. (2000) Aprendizaje cooperativo. México: Trillas.
- Sharan, Y. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla: Publicaciones del MCEP.
- Tudge, Jonathan y Rogoff, Barbara., (1995) Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas Piagetiana y Vygotskiana, en Fernández, Pablo., La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- Tryphon, A. (2000). Piaget – Vygotsky: la génesis social del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.
- Urbano, C. (2005). El trabajo grupal en las instituciones educativas. Cordoba: Brujas.
- Urbano, C. (2005). Técnicas para la animación de grupos. Cordoba: Brujas.

Revistas

- Cabrera Murcia, Elsa. (2004) El aprendizaje cooperativo: una revisión. Pedagogía y saberes. No. 20. Primer semestre, 9-20.
- Ferreiro Gravié, R. (2002.) Un modelo educativo innovador: el aprendizaje cooperativo. Rompan filas Año 11. no. 57. P. 52 y 53.
- Ferreiro Gravié, R. (2001) Del aprendizaje grupal al cooperativo ¿Qué hay de nuevo? Educación 2001. No. 86. Julio 2002. P. 59 – 62.

Páginas WEB

- <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>
- <http://www.med.univ-rennes1.fr/iidris/cache/es/24/2403>
- <http://www.turemanso.com.ar/fuego/psi/index.html>
- <http://www.infoamerica.org/teoria/vygotsky1.htm>